

Adilson Cristiano Habowski
Jael Correa Correa
Rita de Cássia de Oliveira Reis
Cleber Gibbon Ratto
(Organização / Organización)

MOBILIDADES HUMANAS:

EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS
E SOCIOCULTURAIS DE MIGRANTES
E REFUGIADOS

MOVILIDADES HUMANAS:

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS
Y SOCIOCULTURALES
DE MIGRANTES Y REFUGIADOS

BEM-VINDO
BIENVENIDO
WELCOME
أهلاً وسهلاً
BIENVENUE
ДОБРО
ПОЖАЛОВАТЬ
BENVENUTO
WILLKOMMEN
ようこそ
BIENVINGUT
HOŞ GELDİNİZ



EDITORA
SCHREIBEN

ADILSON CRISTIANO HABOWSKI
JAELE CORREA CORREA
RITA DE CÁSSIA DE OLIVEIRA REIS
CLEBER GIBBON RATTO
(ORGANIZAÇÃO/ORGANIZACIÓN)

MOBILIDADES HUMANAS:

EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS
E SOCIOCULTURAIS DE MIGRANTES E REFUGIADOS

MOVILIDADES HUMANAS:

*EXPERIENCIAS EDUCATIVAS Y SOCIOCULTURALES
DE MIGRANTES Y REFUGIADOS*


EDITORA
SCHREIBEN

2026

© Dos Organizadores – 2026

Editoração e capa: Schreiben

Diagramação: Luiz Gustavo Bourscheid Luft

Imagem da capa: Inteligência Artificial (OpenAI/DALL-E), com direção editorial

Revisão: os autores

Livro publicado em: 24/09/2026

Termo de publicação: TP0812026

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)

Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)

Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)

Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)

Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)

Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)

Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. Leandro Mayer (SED-SC)

Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)

Dra. Marciane Kessler (URI)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M687 Mobilidades humanas : experiências educacionais e socioculturais de migrantes e refugiados = *Movilidades humanas: experiencias educativas y socioculturales de migrantes y refugiados* / Adilson Cristiano Habowski, Jael Correa Correa, Rita de Cássia de Oliveira Reis, Cleber Gibbon Ratto (Org./ Organización). – Itapiranga, SC: Schreiben, 2026.
360 p. : il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-755-7
DOI: 10.29327/5946827
1. Migração. 2. Migrantes. 3. Refugiados. 4. Educação. 5. Aspectos socioculturais. 6. Mobilidade humana. I. Habowski, Adilson Cristiano. II. Correa, Jael Correa. III. Reis, Rita de Cássia de Oliveira. IV. Ratto, Cleber Gibbon. V. Título. VI. Título: Movilidades humanas: experiencias educativas y socioculturales de migrantes y refugiados.

CDD 325.21

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO/PRESENTACIÓN.....	7
<i>Adilson Cristiano Habowski Jael Correa Correa</i>	
<i>Rita de Cássia de Oliveira Reis Cleber Gibbon Ratto</i>	
PREFÁCIO/PREFACIO.....	11
<i>Maria Angélica Ikeda</i>	
INFÂNCIAS MIGRANTES E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	15
<i>Alessandra Neiss Francine Carlete Groth Eichler Adilson Cristiano Habowski</i>	
A DOCÊNCIA NO LIMIAR DA ALTERIDADE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INTERCULTURALIDADE E ACOLHIMENTO EM CONTEXTOS MIGRATÓRIOS.....	33
<i>Evandro Mayer Leonei Braun Adilson Cristiano Habowski</i>	
ENTRE FRONTEIRAS E BARREIRAS: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DAS EXPERIÊNCIAS DE PESSOAS MIGRANTES COM DEFICIÊNCIA.....	53
<i>Ana Paula da Cruz Souza Jordana Wruck Timm</i>	
MEDIAÇÃO SOCIOTÉCNICA E INTEGRAÇÃO SOCIOCULTURAL DE MIGRANTES EM ECOSISTEMAS DIGITAIS DE ACOLHIMENTO.....	69
<i>Arthur Silva Araújo Roberto Pereira do Nascimento</i>	
<i>Adilson Cristiano Habowski Danilo Rodrigues Pereira</i>	
<i>Bruno Simões Costa Guimarães Raquel Hoersting</i>	
CONTEXTOS MIGRATÓRIOS E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NO BRASIL: CULTURA, LINGUAGEM E PERTENCIMENTO.....	86
<i>Eloísa Sampaio</i>	
ESTUDOS RECENTES SOBRE IMIGRAÇÃO EM PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: PANORAMA LEGISLATIVO E PRÁTICAS ESCOLARES.....	103
<i>Milena Ribeiro Lopes Cleber Gibbon Ratto Adilson Cristiano Habowski</i>	

EFETIVIDADE JURÍDICA E RECONHECIMENTO SOCIAL: O TRABALHO DAS TRANCISTAS IMIGRANTES COMO PARADIGMA DE INCLUSÃO E JUSTIÇA SOCIAL.....	121
<i>Regina Ferreira Souza Carvalho Cristiane Feldmann Dutra</i>	
LA IDENTIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS A PERSONAS ADULTAS MIGRANTES.....	140
<i>Miriam Bertos Salas</i>	
LO FANTÁSTICO COMO UMBRAL: LITERATURA Y ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA A TRAVÉS DEL CUENTO HISPANOAMERICANO.....	154
<i>Paolo Remorini</i>	
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA E IDENTIDADE LINGUÍSTICA: O PROJETO PAPAGAIOS FALANTES.....	171
<i>Lilian dos Santos Ribeiro</i>	
ACOLHIMENTO SOCIAL, INCLUSÃO E DIÁLOGO INTERCULTURAL EM DIFERENTES ESPAÇOS FORMATIVOS.....	190
<i>Rosângela Pagnussat Sueli Junges Eliane Cadoná</i>	
ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS MIGRANTES COM DEFICIÊNCIA?.....	206
<i>Luciane Franciele Kobs Adilson Cristiano Habowski</i>	
IMPACTOS PSICOSSOCIAIS DA MIGRAÇÃO E DO REFÚGIO NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA: RECORTE VENEZUELANO E RESPOSTA INSTITUCIONAL NO BRASIL.....	223
<i>Marlene Belotriz Stefanello</i>	
IMIGRAÇÃO LIBANESA AO BRASIL NO INÍCIO DO SÉCULO XX: A TRAJETÓRIA DE UM JOVEM IMIGRANTE LIBANÊS.....	240
<i>Heliane Prudente Nunes</i>	
LETRAMENTO CRÍTICO, MIGRAÇÃO E PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA NA CATALUNHA, ESPANHA.....	252
<i>Taluana Laiz Martins Torres</i>	
DIREITOS HUMANOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: DOS MARCOS LEGAIS À ÉTICA DA ACOLHIDA DE MIGRANTES....	267
<i>Marilange de Lizandra Cunha Vieira Claudionei Vicente Cassol</i>	

EXAMES DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA NA GLOBALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA: MOTIVAÇÕES, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O LUGAR DO CELPE-Bras.....	296
---	-----

Egisvanda Isys de Almeida Sandes | Jael Correa Correa

O PAPEL DAS PARÊMIAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA: POR UMA PROPOSTA DIDÁTICA.....	315
--	-----

Ana María Díaz Ferrero | Jael Correa Correa

ENTRE A VIDA NUA E O DIREITO A TER DIREITOS: MIGRAÇÃO, EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.....	330
---	-----

Joseani Soster | Maísa de Paula | Adilson Cristiano Habowski

SOBRE OS ORGANIZADORES E AS ORGANIZADORAS.....	347
--	-----

ÍNDICE REMISSIVO.....	351
-----------------------	-----

APRESENTAÇÃO/PRESENTACIÓN

Este livro nasce do encontro. Encontro de línguas, de experiências formativas, de trajetórias migrantes, de pesquisadores comprometidos com a educação como prática ética e política. Sua gênese está no Seminário Temático *Educación Inclusiva en Perspectiva Comparada*, realizado no segundo semestre de 2025, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen, em parceria com o Centro de Línguas Modernas da Universidad de Granada (UGR).

A obra é honrada pela escrita sensível e politicamente contundente do prefácio assinado por Maria Angélica Ikeda, Cônsul-Geral do Brasil em Madri. Em seu texto, a autora parte da imagem de um pôster intitulado “*A migração é natural*”, acompanhado do lema “*Sem fronteiras!*”, para nos provocar com um paradoxo que atravessa este livro: animais cruzam oceanos e continentes, independentes e inconscientes das fronteiras entre Estados, enquanto nós, seres humanos, séculos depois da consagração de tantas liberdades individuais e coletivas e décadas após desbravar até a Lua, ainda somos contidos pelos limites dos nossos territórios, por controles migratórios entre países, pela discriminação e pela xenofobia de certos setores das sociedades. Essa imagem, simples e potente, expressa uma das tensões centrais que mobilizam esta coletânea: a migração como fenômeno natural, histórico e constitutivo da humanidade, confrontada por barreiras jurídicas, políticas e simbólicas que delimitam pertencimentos e restringem direitos.

Ofertado a mestrandos e doutorandos, o seminário foi um espaço de reflexão crítica e produção compartilhada de conhecimento, articulando perspectivas comparadas entre Brasil e Espanha, com ênfase nos desafios contemporâneos da educação inclusiva em contextos marcados pela mobilidade humana. Sob a docência do Prof. Dr. Adilson Cristiano Habowski (URI) e da Profa. Dra. Jael Correa Correa (UGR), o componente curricular estruturou-se em torno de debates teóricos, marcos legais, políticas linguísticas, práticas pedagógicas interculturais, processos de subjetivação e impactos psicossociais da migração e do refúgio.

As discussões desenvolvidas ao longo dos encontros - que abordaram temas como Português como Língua de Herança, Português como Língua de Acolhimento (PLAc), xenofobia racializada, infância e estrangeiridade,

formação de professores, pedagogias interculturais, políticas linguísticas, língua migrante e devir-língua, evidenciaram que a educação inclusiva, quando pensada em perspectiva comparada, ultrapassa o campo técnico-normativo. Ela se inscreve em disputas simbólicas, políticas e epistemológicas que interrogam quem é reconhecido como sujeito de direitos, quais vidas são consideradas dignas de luto e quais vozes são autorizadas a falar.

O seminário contou, ainda, com a participação de pesquisadoras e pesquisadores convidados que potencializaram o debate a partir de suas experiências empíricas e investigações acadêmicas. Milena Ribeiro Lopes, doutoranda da Universidade La Salle, problematizou a experiência educacional e a palavra de adolescentes haitianos na escola pública de Canoas (RS), tensionando as noções de interculturalidade e pertencimento. A Dra. Jara María Romero Luque apresentou reflexões sobre imersão linguística e a criação coletiva de um festival comunitário em Granada, evidenciando a potência da arte e da produção cultural como dispositivos de inclusão e reconhecimento. Feiruque de Jesus dos Santos, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), abordou a formação de professores e o acolhimento de crianças imigrantes na rede municipal de São Miguel do Oeste (SC), trazendo à tona os desafios concretos vivenciados nas redes públicas de ensino.

Nesse contexto, o debate deslocou-se da compreensão abstrata da inclusão para a análise das materialidades do acolhimento: a sala de aula como fronteira viva da migração; a língua como espaço de hospitalidade e, simultaneamente, de silenciamento; a escola como território de reconhecimento ou de reprodução de desigualdades; as políticas públicas como dispositivos que podem tanto garantir direitos quanto produzir invisibilizações. A perspectiva comparada permitiu identificar convergências e tensões entre diferentes realidades nacionais, evidenciando que a inclusão não é um estado alcançado, mas um processo em permanente construção, atravessado por relações de poder, colonialidades persistentes e disputas por legitimidade.

Ao final do seminário, emergiu entre docentes e discentes o desejo de transformar as reflexões produzidas naquele espaço formativo em uma obra coletiva. Não apenas como registro acadêmico, mas como gesto político de afirmação de um campo de estudos que articula migração, refúgio, educação intercultural, direitos humanos e processos de subjetivação. Decidimos, então, convidar pesquisadoras e pesquisadores próximos, cujas trajetórias dialogam com os estudos migratórios, ampliando o escopo da obra e fortalecendo seu caráter nacional e internacional.

O resultado é este livro: um mosaico de análises, pesquisas, ensaios teóricos e relatos de experiências que se debruçam sobre escolarização de crianças, adolescentes e jovens migrantes e refugiados; formação inicial e continuada de

professores; políticas linguísticas; práticas pedagógicas interculturais; impactos psicossociais da mobilidade humana; sociabilidades e dinâmicas comunitárias; direitos humanos e marcos legais; narrativas de vida e processos de subjetivação em contextos de deslocamento forçado ou voluntário.

Mais do que oferecer respostas definitivas, a obra convida o leitor e a leitora a habitar as perguntas que atravessam nosso tempo: Como construir práticas educativas que não apenas integrem, mas reconheçam? Como promover diálogo intercultural sem reduzir a diferença à tolerância superficial? Como evitar que a hospitalidade se converta em mecanismo de assimilação ou silenciamento? Como sustentar, nas instituições educativas, a responsabilidade ética para com o mundo e para com aqueles que nele ingressam?

Em um cenário global marcado por deslocamentos forçados, crises humanitárias, recrudescimento de discursos xenófobos e disputas por pertencimento, este livro afirma a educação como espaço privilegiado de resistência, de reinvenção e de produção de futuros possíveis. Ele é fruto de uma experiência formativa situada, mas projeta-se para além dela, dirigindo-se a pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores, gestoras e gestores, estudantes e profissionais que, em diferentes contextos, enfrentam o desafio de construir práticas inclusivas em sociedades atravessadas pela mobilidade humana.

Que esta obra possa contribuir para fortalecer redes de colaboração, ampliar horizontes teóricos e, sobretudo, sustentar uma ética do acolhimento comprometida com a dignidade, o reconhecimento e o direito à educação de todas as pessoas em movimento.

Dr. Adilson Cristiano Habowski

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU

Dra. Jael Correa Correa

Universidad de Granada (UGR)
Centro de Lenguas Modernas

Dra. Rita de Cássia de Oliveira Reis

Universidade Federal de Goiás (UFG)
Coordenadora da Rede de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos (REIA/
SRI-UFG)

Dr. Cleber Gibbon Ratto

Pesquisador do CNPq. Universidade La Salle
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU

PREFÁCIO/PREFACIO

E escrevo este prefácio enquanto olho para um pôster em meu escritório no Consulado-Geral do Brasil em Madri. Adquirido durante uma reunião sobre meio ambiente na cidade de Cáli, na Colômbia, em 2024, é intitulado “A migração é natural”; traz ainda as seguintes palavras de ordem: “Sem fronteiras!”

Se o pôster é ilustrado pela imagem do animal-símbolo das espécies migratórias por excelência, uma baleia, o lema “sem fronteiras!” nos convida a refletir sobre este grande paradoxo da vida humana em pleno século XXI: os animais cruzam oceanos e continentes, independentes e inconscientes das fronteiras entre Estados, enquanto nós, seres humanos, séculos depois da consagração de tantas liberdades individuais e coletivas e décadas após desbravar até a Lua, ainda somos contidos pelos limites dos nossos territórios, por controles migratórios entre países, pela discriminação e pela xenofobia de certos setores das sociedades.

Não bastassem as variadas barreiras jurídicas para ingressar e se estabelecer em um país estrangeiro, o migrante enfrenta toda sorte de dificuldades ao se estabelecer em outro lugar: o aprendizado de novos idiomas, a adaptação a costumes e valores estranhos a ele, a solidão, a saudade de familiares e amigos e daqueles rituais cotidianos, os caminhos pelas estradas tantas vezes trilhados, os climas já conhecidos.

Ainda assim, insistimos em explorar novas terras e novas possibilidades, movidos pelo desejo de estudar, de aproveitar oportunidades profissionais, de começar “tudo de novo”, ou simplesmente de estar mais próximo da família que já havia emigrado. Outros têm na migração o último recurso para a sobrevivência, fugindo de conflitos, desastres naturais, pobreza extrema, entre outras ameaças à vida e ao desenvolvimento humano, submetendo a si mesmos e suas famílias a rotas arriscadas, marcadas pela privação, pela violência e pela extorsão.

Segundo os dados mais recentes (2024) da Organização Internacional das Migrações (OIM), há cerca de 281 milhões de migrantes internacionais no mundo, e mais de 180 milhões de deslocados internos e internacionais. O número mundial de solicitantes de asilo teria aumentado 30% de 2020 a 2022, alcançando 5,4 milhões de pessoas.

Muitos dos países que acolhem estrangeiros recolhem benefícios de sua permanência. A Espanha, que se destaca por sua política positiva de aceitação

de imigrantes na União Europeia (UE), exemplifica a relação virtuosa entre migração e crescimento econômico.

Segundo dados da JP Morgan, em 2023, o afluxo de imigrantes representou 70% do aumento populacional do país ibérico. Chegam cerca de 600 mil novos imigrantes à Espanha anualmente, 40% dos quais da América Latina, que facilmente se integram à sociedade local, dadas as similaridades culturais.

Os estrangeiros, 15% da população na Espanha, teriam sido, segundo o Banco Central Europeu, responsáveis por 80% do crescimento do PIB espanhol entre 2019 e 2025. A economia espanhola é a que mais cresce na UE, com taxas em torno do triplo de seus parceiros na eurozona. Em 2025, a Espanha (2,6% de aumento do PIB) cresceu 13 vezes mais que a Alemanha (0,2%). Ao mesmo tempo, a taxa de desemprego caiu, pela primeira vez desde 2008, para níveis abaixo dos 10%, o que contradiz a tese de alguns de que o imigrante estrangeiro “rouba” os empregos dos cidadãos espanhóis. Ao contrário, o governo espanhol tem assinado acordos com países específicos para garantir mão-de-obra sazonal em determinados setores de sua economia, com o objetivo de suprir a escassez de trabalhadores que resulta, entre outros, do envelhecimento da população.

Estes dados econômicos são, aliás, constantemente argumentados pelo atual governo espanhol para defender sua política migratória. Foi com base nestes números, entre outros elementos, que essa mesma administração decidiu, no início de 2026 e na contramão das tendências mundiais, regularizar, em massa, todos os imigrantes que já se encontravam em solo espanhol em 31 de dezembro de 2025.

A migração, portanto, não é apenas natural: ela pode ser benéfica. Nós, brasileiros, sabemos disso: receptores históricos de contingentes numerosos que migraram para o nosso país, abrigamos a maior comunidade japonesa fora do Japão, temos mais descendentes de sírios e libaneses que a população atual de Síria e Líbano somados e somos o maior país africano fora da África, para não mencionar as inúmeras nacionalidades dos imigrantes que se instalaram no nosso país, de forma consentida ou forçada, para atender à escassez de mão-de-obra. Mais recentemente, refugiados sírios, haitianos, venezuelanos, ucranianos, por meio de instrumentos como os vistos humanitários, têm sido recebidos por nossa nação, que se construiu e enriqueceu a partir dessa diversidade preciosa e cuja capacidade de acolhimento e integração é reconhecida em todo o mundo.

O fenômeno da migração poderia ser abordado e estudado em toda a sua complexidade social, econômica e cultural; infelizmente, é cada vez mais reduzido a discussões políticas e ideológicas superficiais. O que deveria ser um debate sério e cientificamente embasado sobre os destinos de milhões de pessoas

é transformado em postagens fugazes, porém impactantes, em redes sociais de candidatos ou partidos políticos que, em busca de popularidade, mobilizam ressentimentos sociais e econômicos que muitas vezes não têm qualquer relação lógica com a migração. Perde-se a oportunidade de um momento único na história humana de intensos movimentos migratórios e de facilidade de comunicação entre governos e acadêmicos para se promover o debate sobre as melhores políticas, adequadas ao contexto de cada país, para o migrante e sua integração na sociedade que o recebe, ao mesmo tempo em que se respeitam suas origens e seus traços culturais.

Por esta razão, saúdo a publicação deste livro, voltado às questões da educação e da inclusão social do migrante, sobretudo brasileiro. A abordagem teórica e prática oferecida por seus autores, estou segura, enriquece a compreensão sobre os assuntos específicos abordados em cada capítulo, com valores adicionais: o de privilegiar a migração no debate público e acadêmico, já partindo do pressuposto de que ela constitui elemento inescapável e bem-vindo nas sociedades contemporâneas. Quanto mais a academia puder contribuir e ser ouvida sobre este tema fundamental, melhor será para todos nós.

Embaixadora Maria Angélica Ikeda
Cônsul-Geral do Brasil em Madri - Espanha

INFÂNCIAS MIGRANTES E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Alessandra Neiss¹

Francine Carlete Groth Eichler²

Adilson Cristiano Habowski³

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A infância, ao longo da história, foi majoritariamente compreendida a partir de uma perspectiva adultocêntrica, na qual as crianças eram vistas como sujeitos incompletos, inferiores ou como adultos em miniatura. Tal compreensão reducionista contribuiu para o silenciamento das vozes infantis e para a negação de suas experiências enquanto sujeitos sociais. Quando o olhar se volta para as infâncias migrantes, essa lógica se intensifica, uma vez que às desigualdades somam-se as vulnerabilidades decorrentes do deslocamento, das rupturas territoriais e das exigências de adaptação a novos contextos culturais e sociais.

Apesar de inseridas em cenários marcados por fragilidades, as crianças migrantes não podem ser compreendidas apenas sob o viés da vulnerabilidade. Elas são sujeitos históricos e sociais, que produzem sentidos sobre o mundo a partir de suas vivências, relações e territorialidades. Suas vozes, atitudes e formas de expressão estão relacionadas aos espaços que habitam e às culturas familiares e comunitárias que as constituem. No entanto, essas infâncias ainda são frequentemente invisibilizadas em diferentes instâncias sociais, tendo suas identidades, saberes e produções simbólicas desconsideradas.

1 Mestranda no PPGEdu da URI/FW. Formação em Pedagogia (2024) pelo Centro Universitário FAI - UCEFF. Professora dos Anos Iniciais na rede estadual de Educação de Santa Catarina. E-mail: neissalessandra@gmail.com.

2 Mestranda no PPGEdu da URI/FW. Formação em Pedagogia (2017) e Letras-Inglês (2020) pelo Centro Educacional Leonardo da Vinci- Uniasselvi. Professora de Educação Infantil no município de Itapiranga (SC). E-mail: eichlerfrancine36@gmail.com.

3 Pós-doutorando no PPGEdu da Universidade La Salle, com bolsa do CNPq (Pós-Doutorado Júnior) – PDJ. Doutor em Educação pela Universidade La Salle (2023). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com.

A partir do diálogo com Walter Benjamin e Giorgio Agamben, Habowski e Ratto (2022) destacam que a infância não se reduz a um momento de preparação para a vida adulta, mas é um modo singular de estar no mundo, marcado pela potência do dizer, do narrar e do experienciar. Essa perspectiva permite reconhecer a infância como dimensão existencial e política, na qual as experiências vividas pelas crianças produzem sentidos próprios, frequentemente silenciados por leituras adultocêntricas e normativas. Tal compreensão é oportuna quando se trata das infâncias migrantes, cujos tempos, narrativas e experiências são atravessados por deslocamentos, rupturas e reinvenções, exigindo da educação e da pesquisa um olhar sensível às linguagens e aos modos singulares de viver a infância em contextos de trânsito.

Diante disso, emerge a necessidade de repensar o lugar da escola como espaço de acolhimento, reconhecimento e valorização das múltiplas infâncias que a compõem, em especial aquelas atravessadas pela experiência migratória. A escola, nesse contexto, assume papel central na mediação entre culturas, territórios e sujeitos, podendo contribuir tanto para processos de exclusão quanto para práticas emancipatórias.

Assim, a adoção de uma pedagogia decolonial apresenta-se como um caminho fundamental para tensionar modelos educativos tradicionais e fomentar práticas que considerem as territorialidades, os saberes e as múltiplas culturas que constituem as infâncias migrantes. Ao confrontar ideais hegemônicos e ampliar os espaços de escuta e participação das crianças, a perspectiva decolonial contribui para a construção de práticas educativas mais democráticas, comprometidas com a justiça social, o reconhecimento das diferenças e a promoção da liberdade. É a partir dessas reflexões que este texto se propõe a discutir as infâncias migrantes, destacando seus desafios, potencialidades e possibilidades pedagógicas decoloniais.

2. ENTRE FRONTEIRAS E SENTIDOS: A EXPERIÊNCIA DAS INFÂNCIAS MIGRANTES

A infância, geralmente pensada a partir do olhar adulto, tem sua potência transformadora esvaziada, sendo reduzida à figura do aluno ou do pequeno consumidor. Esse processo afeta de forma ainda mais intensa as infâncias migrantes, marcadas pela vulnerabilidade de seu contexto de deslocamento e invisibilização. No imaginário social, a criança é vista simultaneamente como frágil e perigosa, o que legitima práticas de controle, proteção ou contenção e revela como a ideia de infância foi historicamente construída na sociedade ocidental (Abramowicz; Rodrigues, 2014).

Durante muito tempo, as crianças foram representadas socialmente como “seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição; seres sociais ‘em trânsito’, para a vida adulta” (Sarmiento, 2009, p. 19). Nessa perspectiva propedêutica de compreensão da infância, segundo Machado e Carvalho (2020, p. 162) “as crianças eram vistas como indivíduos passivos e reprodutores da cultura adulta, os quais se desenvolviam a partir de processos de socialização verticais, pautados especificamente na ação de instituições como família, escola, igreja, etc”.

Essa construção social da infância, ao ser atravessada por lógicas de normalização e controle, limita a possibilidade de reconhecer as crianças como sujeitos políticos e produtores de sentidos. Ao serem enquadradas prioritariamente como alunos ou consumidores, suas experiências são filtradas por dispositivos institucionais que regulam tempos, corpos e comportamentos, esvaziando a dimensão criativa e inventiva da infância. Foucault (1990) contribui para essa análise ao demonstrar como as tecnologias de poder operam na gestão das populações, incidindo também sobre as crianças por meio de práticas disciplinares que buscam adequá-las a padrões considerados desejáveis.

Considerando isso e também todo o contexto presente no cenário migratório, a criança migrante passa a ser observada não apenas como alguém que precisa ser protegida, mas também como um corpo a ser regulado, sobretudo quando atravessada por marcadores de classe, raça e nacionalidade. Nesse sentido, Sayad (1998) aponta que a condição migrante carrega uma dupla ausência, na qual o sujeito não é plenamente reconhecido nem no lugar de origem nem no de destino, situação que produz efeitos profundos na construção da identidade e no reconhecimento social dessas crianças. Nas palavras de Milanez e Pereira (2023, p. 327):

As crianças que se colocam em deslocamento com suas famílias ou mesmo, sozinhas, não são sujeitos idealizados e/ou padronizados, protegidos por direitos considerados naturais. Longe disso, são dissidentes pela sua condição geopolítica, de classe, raça, religião e tantos outros marcadores sociais que desenham uma linha abissal entre as vidas que merecem ser vividas e aqueles seres que, não dispondo do status de “vida”, não se teria como considerá-la perdida e, por isso mesmo, não poderia ser aplicado a eles - e a partir deles - a experiência do luto.

Para Lopes e Motta (2021), todo nascimento humano é, simultaneamente, um nascimento geopolítico. O fato de nascer em determinados espaços geográficos, de viver em paisagens específicas e de habitar territórios marcados por desigualdades, histórias e culturas diversas produz redes simbólicas e materiais que influenciam profundamente as experiências infantis. Essas redes operam nas fronteiras que delimitam e, ao mesmo tempo, condicionam seus modos de viver, perceber o mundo e se relacionar com ele.

Outros autores da filosofia da infância, entre eles Kohan (2005), problematizam a noção de infância como simples fase a ser superada. Segundo Kohan (2005, p. 237), a infância costuma ser associada “à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo”. Ainda para Kohan (2005), a infância trata-se da condição de ser afetado que nos acompanha ao longo de toda a existência. Ao dialogar com Giorgio Agamben, Kohan (2005) aprofunda essa compreensão ao afirmar que a infância deixa de ocupar o lugar da debilidade, da precariedade ou da inferioridade. Ela não é mais concebida como categoria de progresso linear, mas como “descontinuidade, irrupção do pensamento, do possível, do porvir” (Kohan, 2005, p. 246). Assim, a infância deixa de estar restrita às crianças ou a seres humanos pequenos e frágeis e passa a ser entendida como “condição de rupturas, experiência de transformações e sentido das metamorfoses de qualquer ser humano, sem importar sua idade” (Kohan, 2005, p. 246).

Para os campos de Estudos Sociais da Infância, na interlocução com as contribuições da Sociologia, da Antropologia, da Filosofia, da Geografia, etc., que problematizam as perspectivas adultocêntricas, as crianças contribuem ativamente na “produção e na mudança social das sociedades as quais fazem parte, pelo fato de produzirem simultaneamente suas próprias culturas infantis” (Corsaro, 2011, p. 97). Culturas estas, que são construídas baseadas em culturas mais amplas, a partir dos sujeitos e meios aos quais as crianças estão vinculadas. Ou seja, as crianças “criam, recriam, reorganizam tempos, espaços e artefatos” (Carvalho, 2015, p. 126), de acordo com “elementos aceitos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelas próprias crianças” (Carvalho, 2015, p. 179).

Desta forma, como salienta Moura (2023), a existência de uma criança migrante que é formada pela subjetivação de sentidos advindos da própria migração deslegitima a visão adultocêntrica sobre uma infância homogênea, cujas práticas sociais sejam voltadas exclusivamente em torno de brincadeiras que se repetem em qualquer lugar do mundo. Para o autor, há um processo de silenciamento imposto pelos adultos às crianças migrantes, que não possuem uma estabilidade de espaço social, justamente em decorrência do deslocamento. É preciso um período maior de tempo para que a família se estabeleça na sociedade de destino e, conseqüentemente, para que a criança se adapte às mudanças na socialização familiar e institucional que lhe são impostas (Moura, 2023).

Lopes e Motta (2021) corroboram com esta afirmação ao enfatizarem que a infância não é uma categoria natural ou universal, mas uma construção histórica, geográfica, social, política e cultural. Trata-se de um conceito atravessado por múltiplas teorias que evidenciam as disputas em torno de seu significado e de suas formas de reconhecimento. Essas disputas, por sua vez, frequentemente

refratam e tornam visíveis as tensões vividas pelas crianças em situação de deslocamento, cujas experiências escapam às narrativas generalizadoras e normativas sobre o que significa “ser criança”.

As práticas sociais da infância vão além da ludicidade, embora este seja um dos principais elementos que permeiam o universo infantil. Fundamentam-se também na criatividade, na comunicação em seus diversos sentidos, nas relações com o meio ambiente e espaço social, nas percepções de justiça, segurança e perigo, nas escolhas políticas durante a interação com outras crianças e adultos e na maneira que obtêm algo do seu interesse, como bens materiais ou autorizações para ir a lugares diversos (Moura, 2023).

Já a prática social do adulto é voltada à negação e inferiorização da criança, desconsiderando as suas vivências e reduzindo-as a brincadeiras que não se conectam com a realidade. Em contrapartida, Moura (2023) destaca que, se esta infância é delineada pela abstração, deve-se levar em conta os processos subjetivos e de invenção do universo infantil, reconhecendo que existem condutas normativas na infância, resultantes de ações sistemáticas ou estabelecidas pelas convenções sociais aos quais fazem parte. Por isso, é importante compreender a infância migrante a partir das interpretações espontâneas e emocionais das experiências vividas em um determinado momento do desenvolvimento psicomotor desses sujeitos, “sem negar que mesmo se tratando de crianças, estas possuem uma história a ser contada, ou seja, o universo infantil possui símbolos próprios que contam a sua história e produzem um ‘eu cultural’” (Moura, 2023, p. 10).

Do mesmo modo, Lopes e Motta (2021) trazem a noção de infância potente, compreendendo que as crianças migrantes não são sujeitos passivos no processo migratório, mas indivíduos que possuem voz, presença e capacidade de significação, ainda que o deslocamento, na maioria das vezes, não decorra de uma escolha própria. Essas crianças carregam consigo representações, signos, saberes e modos de ser que se constroem tanto a partir da experiência da migração quanto da cultura previamente constituída no seio familiar e comunitário.

Esta noção de potência das infâncias migrantes é frequentemente percebida de forma ambígua. Por um lado, elas costumam ser posicionadas nas margens do processo migratório, vistas apenas como acompanhantes dos desafios vivenciados pelos adultos ou enquadradas em concepções tradicionais de infância que as invisibilizam. Por outro lado, Lopes e Motta (2021) enfatizam que essas crianças podem e devem ocupar um lugar de relevância na sua inserção em uma nova comunidade, assumindo protagonismo nas relações sociais, culturais e, inclusive, linguísticas. Reconhecer essa potência implica compreender a criança migrante como sujeito ativo, capaz de mediar culturas, construir sentidos e participar de forma significativa nos processos de acolhimento e integração no novo contexto social.

Apesar destes aspectos, Moura (2023) destaca o fator geracional que permeia a infância migrante, definido por critérios cronológicos e biológicos, bem como por elementos identitários nacionais, como língua, costumes e tradições. Nessa perspectiva, a criança é vista como receptora das práticas sociais transmitidas pelos adultos, aprendendo regras, valores e orientações cognitivas necessárias à socialização e à manutenção da vida, de modo que a construção do “eu” infantil migrante estaria ligada mais à continuidade social do que à transformação das normas e culturas da sociedade de destino.

Dessa forma, o reconhecimento de um “eu” infantil migrante, ao mesmo tempo individual e coletivo, permite compreender a infância migrante como uma experiência plural, marcada por diferenças históricas, culturais e territoriais. Embora muitas vezes homogeneizadas, essas crianças vivenciam processos contínuos de mudança e, frequentemente, têm sua infância negada ao serem tratadas como pequenos adultos, especialmente em contextos de migração transnacional desacompanhada, o que reforça desigualdades e limita o reconhecimento de seus direitos em relação às crianças não migrantes (Moura, 2023).

Nesse sentido, a infância migrante evidencia a pluralidade de modos de ser criança, marcados por deslocamentos, rupturas e recomposições de vínculos sociais e culturais. A migração atravessa o cotidiano infantil de maneira profunda, incidindo sobre a forma como a criança percebe o espaço, constrói pertencimentos e elabora sentidos sobre si e sobre o outro. Para Lopes e Motta (2021), faz-se necessário falar em uma perspectiva da condição territorial das crianças. Trata-se de reconhecer que as infâncias são produzidas em escalas diversas e marcadas por desigualdades, mobilidades e fronteiras, que incidem sobre os modos de ser e estar das crianças no mundo.

Nesse processo, a criança não é apenas afetada pelas condições do deslocamento, mas também atua ativamente na resignificação dessas experiências, produzindo leituras próprias do mundo social em que está inserida (Sayad, 1998). Suas ações revelam capacidades de negociação, resistência e adaptação diante de contextos muitas vezes marcados por instabilidade e desigualdade (Moura, 2023). A infância migrante, portanto, desafia modelos normativos que tendem a enquadrar o comportamento infantil em padrões previamente definidos, mostrando que as crianças são sujeitos ativos na produção de cultura e na organização de suas relações sociais, mesmo em condições adversas.

No caso das crianças que se deslocam, tais conjunturas assumem contornos ainda mais complexos, pois são atravessadas por processos migratórios que tensionam pertencimentos, identidades e direitos. Essas experiências singulares assinalam e definem as formas pelas quais se forjam as infâncias que migram,

evidenciando a necessidade de abordagens analíticas sensíveis às suas vozes, trajetórias e territorialidades (Lopes; Motta, 2021). Assim, a experiência migratória não é um pano de fundo neutro, mas um elemento constitutivo da subjetividade infantil, que produz saberes situados e formas singulares de agir no mundo, frequentemente ignoradas por leituras que universalizam a infância a partir de referenciais fixos e descontextualizados.

Desse modo, reconhecer a criança migrante como sujeito de experiência é assumir uma postura ética e política que legitime suas narrativas e expressões. Trata-se de criar espaços de escuta e de reconhecimento, nos quais as interpretações infantis do mundo sejam consideradas válidas e significativas. Ao valorizar esses saberes, amplia-se a compreensão sobre a infância como um campo heterogêneo e dinâmico, atravessado por histórias, afetos e memórias que contribuem para a constituição de identidades múltiplas e em constante transformação.

3. INFÂNCIAS MIGRANTES NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL DA EDUCAÇÃO

A legislação brasileira estabelece que pessoas de origem estrangeira têm direito ao acesso à educação assim como qualquer brasileiro. A Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece a igualdade perante a lei quanto aos brasileiros e estrangeiros que residem no país, estabelecendo a educação como um dos direitos sociais e universais. A Lei dos Refugiados de nº 9.474 (Brasil, 1997) determina que deve ser considerada a situação atípica vivenciada pelos refugiados quando da necessidade de apresentação de documentos referentes ao seu país de origem, sendo que o reconhecimento de certificados e diplomas, bem como o ingresso nas instituições educacionais brasileiras deverão ser facilitados. Já a Lei de Migração nº 13.445 (Brasil, 2017) garante ao migrante o direito à educação pública e demais serviços, de forma igualitária em relação aos brasileiros, vedando a discriminação em relação à nacionalidade e condição migratória. Nas palavras de Santos e Abramowicz (2025, p. 119):

As crianças passam a figurar, portanto, enquanto sujeitos de direitos, apenas a partir da Lei de Migração, a qual revoga o Estatuto do Estrangeiro e propõe mudanças significativas no modo de conceber a migração e, sobretudo, com relação aos direitos das crianças migrantes. A concepção destas como protagonistas de seus processos migratórios, contudo, não foi completamente incorporada neste documento, visto que este ainda insistiu em retrocessos nas permissões de entrada e vetos de cunho moral e religioso.

Apesar da existência deste amparo legal que assegura e facilita o acesso à educação de crianças, adolescentes e adultos estrangeiros, não há garantias

de que esse acesso se concretize de maneira equitativa e inclusiva, tampouco é possível afirmar como essas crianças são efetivamente acolhidas e tratadas no cotidiano da sala de aula. Para além do direito à educação, há a necessidade de que suas especificidades sejam reconhecidas e respeitadas, considerando-se suas identidades, trajetórias de vida e valores culturais.

Jacqueline Bhabha (2014) destaca que crianças migrantes ocupam uma posição paradoxal nas sociedades contemporâneas: ao mesmo tempo em que são reconhecidas como sujeitos de direitos, frequentemente vivenciam situações de vulnerabilidade e exclusão institucional. No campo educacional, esse paradoxo se expressa na garantia formal do direito à matrícula, contraposta às dificuldades de permanência, participação e reconhecimento de suas experiências. Assim, compreender as infâncias migrantes implica deslocar o olhar da falta, para a experiência, reconhecendo essas crianças como sujeitos históricos e culturais, produtores de sentidos e saberes, e não apenas como destinatários de políticas compensatórias.

Esse contexto mostra a importância de a escola desenvolver ações e estratégias de acolhimento de crianças, adolescentes e jovens migrantes. Existem múltiplas formas de compreender as crianças em suas diversas existências sociais e culturais, e essas formas de olhar incidem diretamente sobre a sistematização de documentos, materiais, ações pedagógicas, atividades e pressupostos teóricos. Tais elementos, ao se articularem, contribuem para a configuração da diversidade de infâncias que se constituem nas diferentes escalas da vida em sociedade (Lopes; Motta, 2021).

Além dos múltiplos desafios que atravessam os processos de deslocamento, crianças e famílias migrantes enfrentam outros percalços, sobretudo no que tange ao acolhimento nos espaços escolares. Santana (2020, p. 62) salienta que o novo território impõe às crianças e seus familiares uma série de exigências e adversidades adicionais, tais como “língua, documentação, emprego, moradia, enfim, uma série de adversidades que se somam às já existentes”. Diante desse panorama, a escola emerge como um espaço de acolhimento às populações migrantes, funcionando não apenas como instância de mediação cultural, mas também como locus de reconstrução simbólica e projeção de novos horizontes. Como observa a autora, “no Brasil, mesmo com as limitações que existem na Educação, ela ainda é uma instituição que permite sonhar novamente” (Santana, 2020, p. 88).

Nesta perspectiva de acolhimento é importante problematizar que, historicamente, a educação escolar tem sido pensada por um modelo assimilacionista, cujo objetivo principal é impor a cultura dominante aos estudantes, negligenciando os saberes tradicionais das famílias e comunidades, sem investigar ou aprender, justamente por meio de atividades lideradas por

eles ou por suas próprias famílias, sobre outras formas de se relacionar, outros usos e funções sociais que devemos compreender horizontal e bilateralmente para compartilhar saberes e nos distanciar de posicionamentos etnocêntricos racistas e/ou xenófobos. Justamente, esse modelo assimilacionista contribui para um ambiente de distanciamento e incompreensão mútua, em que práticas pedagógicas são frequentemente impostas sem diálogo com as experiências e valores das famílias. Como efeito, a participação das famílias na educação escolar tende a ser limitada ou mediada por relações assimétricas de poder, que reforçam a marginalização de determinados grupos sociais (Zapata, 2022).

Atualmente, a escola é organizada com o intuito de acolher e educar as crianças. Porém, segundo Danelon (2015, p. 221) “[...] a instituição escolar, num movimento de universalização da formação das crianças, cria técnicas comuns à educação de todas as crianças”. Ou seja, além de instruir as crianças didaticamente, a escola acaba direcionando seus comportamentos e condutas, por meio de discursos, práticas e mecanismos disciplinares que vão “adequando” socialmente a infância.

A escola separa as crianças de acordo com suas idades, níveis de aprendizado e, muitas vezes organizados em fileiras, funcionando sempre dentro de uma mesma rotina, com horários fixos e cronometrados para a realização de cada atividade e em espaço previamente definido, com olhares atentos e vigilantes sobre os corpos infantis. O que foge do padrão estabelecido é constantemente rotulado como bagunça, desordem e indisciplina. Assim: “A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (Foucault, 1990, p. 149).

A instituição escolar se organiza historicamente a partir de um projeto disciplinador, de controle dos corpos e das mentes (Foucault, 1987). Nesse sentido, a criança é convocada a ajustar-se a ritmos, regras e padrões de comportamento que muitas vezes desconsideram seus modos próprios de aprender e interagir. Como afirma Kramer (1995), a política educacional para a infância no Brasil frequentemente disfarça mecanismos de exclusão sob discursos de cuidado e proteção. Assim, a escola corre o risco de silenciar vozes infantis, convertendo o espaço de educação em espaço de adestramento.

Na América Latina, de acordo com Quijano (2005), observa-se a adoção de uma perspectiva eurocêntrica, na qual os grupos dominantes impõem o modelo europeu para estabelecer estruturas de poder fundamentadas em relações coloniais. Em contraste, o autor argumenta que, embora o colonialismo seja um fenômeno histórico do passado, a colonialidade permanece como um desafio contemporâneo que continua a influenciar as estruturas de poder e conhecimento. Segundo o autor, essa colonialidade está ancorada em três eixos:

a racialização do mundo, o eurocentrismo epistêmico e a hegemonia do Estado-nação, conformando aquilo que denomina como colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 1992).

Como reflexo desse contexto, as práticas educativas, muitas vezes, operam com concepções homogêneas de infância, obscurecendo as experiências singulares e os modos diversos de viver a infância em contextos culturais distintos (Sarmiento, 2003; Corsaro, 2011). Problematicamente, a educação tende a impor à criança uma identidade pré-formatada - “aluno” - que pode entrar em choque com as linguagens infantis, a ludicidade e as formas próprias de produção de cultura (Kramer, 1995) - de forma ainda mais perceptível no contexto migratório, afinal, desconsidera-se os contextos de origem, motivações migratórias, condições socioeconômicas e formas de inserção nos territórios de destino.

Nesse sentido, Ailton Krenak (2019, 2020) também traz uma importante crítica à colonialidade, no viés da perspectiva decolonial, quando visa romper com a ideia de que o desenvolvimento, moldado por processos coloniais e imperialistas, conduz inevitavelmente todos os povos a uma civilização uniforme e progressista - geralmente associada a valores brancos e opressores. O pensamento decolonial, nesse contexto, defende a resistência contra projetos de controle econômico, os quais desqualificam saberes e populações fora do eixo euro-americano, que representam o pensamento dominante. Esse movimento busca recuperar memórias históricas, promovendo a valorização de saberes e territórios - geográficos, estéticos, éticos, políticos e subjetivos - de forma não hierárquica, evitando a marginalização e subalternização de povos e lugares (Melo e Barzano, 2023). Nessa perspectiva, vivemos imersos em discursos que conferem significados ao nosso redor, formando verdades que refletem uma época ou soberania específica.

Apesar de Krenak não falar explicitamente de “migrantes” no sentido contemporâneo (como fluxo migratório global), suas reflexões sobre colonialidade do saber, valorização de saberes tradicionais e crítica à educação hegemônica são extremamente relevantes para pensar uma educação que reconheça e acolha múltiplas formas de conhecimento - incluindo as que acompanham processos migratórios ou contextos culturais diversos. Afinal, segundo o autor, a educação não pode se organizar a partir de relações de poder que hierarquizam saberes e modos de existir, pois tal lógica reproduz a colonialidade que historicamente deslegitima conhecimentos produzidos fora do paradigma eurocêntrico (Krenak, 2019).

Ao afirmar que é necessário ir além de uma crítica discursiva e adotar uma postura “contracolonial” no cotidiano, Krenak (2020) nos faz pensar em práticas educativas que acolham outras linguagens, narrativas e experiências de

mundo, frequentemente trazidas por populações migrantes. Sua concepção de educação como orientação - e não como adestramento competitivo - desloca o foco da escolarização utilitarista para processos de aprendizagem baseados na partilha, na coletividade e no reconhecimento da pluralidade de saberes (Krenak, 2022). Nesse sentido, pensar uma educação decolonial implica abrir a escola e toda a sociedade para epistemologias diversas, valorizando os conhecimentos que crianças e famílias migrantes carregam consigo, não como déficits a serem superados, mas como potências formativas capazes de ampliar o horizonte ético, cultural e político da educação contemporânea.

Pensando na educação como um todo, mas especialmente nas instituições escolares, diante de todo o contexto que crianças migrantes enfrentam, pode-se dizer que a escola ocupa lugar central nas suas vidas, constituindo-se como um dos primeiros espaços de contato sistemático com a sociedade de acolhida. Para Carola Suárez-Orozco e Marcelo Suárez-Orozco (2001), a instituição escolar é um espaço onde as crianças migrantes negociam pertencimento, identidade e expectativas de futuro, podendo tanto reproduzir desigualdades quanto promover inclusão social.

Entretanto, práticas escolares marcadas por modelos assimilacionistas tendem a exigir que a criança migrante se adapte rapidamente às normas culturais, linguísticas e pedagógicas hegemônicas, desconsiderando suas histórias e modos de vida. James Banks (2008) alerta que a ausência de uma perspectiva multicultural no currículo contribui para a invisibilização das identidades migrantes e para a produção de experiências escolares excludentes. Nesse sentido, a escola pode assumir um papel ambíguo: espaço de proteção e aprendizagem, mas também de silenciamento e normalização das diferenças. Tal ambiguidade exige uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e as concepções de infância que sustentam o cotidiano escolar.

Problematizar a relação entre escola e infâncias, especialmente as infâncias migrantes, é reconhecer que não existe uma única infância, mas múltiplas formas de viver esse tempo da vida, atravessadas por classe, gênero, etnia, território e tantos outros aspectos. A escola, ao invés de homogeneizar, precisa assumir a infância como lugar de alteridade, garantindo o direito à diferença, ao brincar e à produção cultural própria das crianças. Mais do que preparar para o futuro, deve-se afirmar a infância como presente pleno de sentido e potência. Se deslocarmos o foco da tentativa de conformar as crianças às expectativas adultocêntricas e ao ideal normativo de sujeito voltado à construção de uma sociedade previamente delineada, torna-se possível problematizar a inércia escolar da homogeneização. Nesse movimento, abrem-se condições para a constituição de espaços educativos marcados por encontros, experiências e valorização dos sujeitos.

Seguindo esta linha de sentido, para enfrentar a colonialidade do poder, do saber e do ser, o autor Arias (2010) propõe a noção de *Corazonar*, como uma proposta política decolonial que evidencia a construção da nossa humanidade a partir da inter-relação entre afetividade e razão. “No *Corazonar*, não há centro; pelo contrário, o que ele busca é descentralizar, deslocar e fraturar o centro hegemônico da razão. O que o *Corazonar* faz é priorizar algo que o poder sempre negou: o coração, e dar afetividade à razão” (Arias, 2010, p. 41).

O *Corazonar* não se limita apenas ao subjetivo ou às emoções, pois constitui-se como prática político-pedagógica de recomposição da dignidade, através do reconhecimento da pluralidade de saberes e experiências de vida. A formação do *Corazonar* reflete um pensamento de fronteira, ligado às feridas históricas do colonialismo. Desta forma, esta perspectiva valoriza a afetividade como dimensão epistemológica e ética, indo além da racionalidade moderna-ocidental. No contexto latino-americano, evidencia modos de pensar e sentir que emergem da colonização e da resistência. Um ato de rebeldia, uma luta por outros mundos possíveis, além da lógica racional hegemônica (Arias, 2010).

Walsh (2013) aborda o conceito de pedagogias decoloniais apresentando-as como práticas formadas pelos movimentos de educadores e educadoras, bem como por pesquisadores comprometidos com uma pedagogia libertadora que supera a colonização cultural. Esta colonização, conforme argumenta Walsh (2013), atua como um obstáculo à vontade das pessoas de transformar o mundo.

Pedagogias que estimulem o pensamento a partir e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e diferentes sistemas civilizacionais e vivências. Pedagogias que incitam possibilidades de ser, estar, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, ouvir e conhecer de outra forma, pedagogias direcionadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decoloniais (Walsh, 2013, p. 28, tradução nossa).

É importante destacar que Walsh (2013) não restringe o uso das pedagogias decoloniais ao contexto educacional ou aos espaços escolares. A autora faz referência a Paulo Freire, que enfatiza essa pedagogia nas lutas sociais, políticas e epistêmicas pela libertação da sociedade. Walsh (2013) ressalta que, na realidade sul-americana contemporânea, é fundamental retomar a pedagogia em sua dimensão prática e analisar seu papel como um instrumento para promover pensamentos, posturas e compreensões críticas decoloniais.

Assim como Catherine Walsh, a teórica e pedagoga bell hooks também foi influenciada pelos ideais de Paulo Freire, referenciando-o em suas obras, especialmente ao abordar práticas pedagógicas orientadas para a formação libertadora. hooks (2013) fala sobre suas experiências como aluna em uma sociedade machista e racista, bem como sobre suas vivências como professora

em busca de uma educação crítica que se diferencia daquela que vivenciou. A autora destaca a importância de uma pedagogia engajada, que envolve professores capazes de possibilitar aos alunos a transgressão de barreiras raciais, sexuais e de classe, promovendo, assim, o alcance da liberdade.

hooks (2013) enfatiza que a introdução da noção de diversidade cultural nas universidades desencadeou um movimento de transformação no ambiente educacional, promovendo a desconstrução das epistemologias tradicionais, que estavam fundamentadas na supremacia branca, no imperialismo, no sexismo e no racismo. Esse processo de diversificação contribuiu para a criação de espaços pedagógicos mais inclusivos e críticos, desafiando as estruturas de poder e conhecimento que perpetuavam formas de opressão e exclusão. “Até que enfim havia a possibilidade de uma comunidade de aprendizado, um lugar onde as diferenças fossem reconhecidas, onde todos finalmente compreenderiam, aceitariam e afirmariam que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder” (hooks, 2013, p. 46).

A partir de suas experiências como aluna, hooks (2013) percebeu a necessidade de reconfigurar o sentido da educação, que estava fundamentada em uma lógica dominante e em uma cultura hegemônica. Motivada por essa reflexão, ela passou a clamar por uma educação voltada para a prática da liberdade, utilizando sua profissão como uma ferramenta para expandir as mentes de seus/as alunos/as. Esse compromisso com a transformação educacional reflete seu desejo de desafiar normas estabelecidas e promover um ambiente de aprendizagem que favoreça a crítica e a emancipação: “Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes. Precisava ter certeza de que os professores não têm de ser tiranos em sala de aula” (hooks, 2013, p. 31).

Para hooks (2013), a diversidade cultural e epistemológica não deve ser tratada como adorno curricular, mas como princípio estruturante da prática pedagógica. A introdução de múltiplas vozes no espaço acadêmico é entendida como um gesto radical de enfrentamento às epistemologias dominantes, que por séculos excluíram saberes não ocidentais, corpos racializados e perspectivas periféricas.

Ainda, de acordo com a autora, a experiência é uma fonte legítima de conhecimento, devendo ser reconhecida no processo educativo. Em conformidade, Larrosa (2015, p. 68) destaca que “a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição”. Para o autor, não é possível reduzir a experiência a um único conceito; em vez disso, ela precisa ser compreendida como uma palavra que traduz uma multiplicidade de significados e dimensões.

No contexto das infâncias migrantes, essa perspectiva implica valorizar as narrativas, línguas, memórias e saberes que as crianças trazem consigo, rompendo com práticas pedagógicas que tratam a diferença como obstáculo (hooks, 2013). Além disso, ao afirmar que ensinar é um ato de cuidado, a autora contribui para a construção de uma pedagogia que reconhece as dimensões afetivas e éticas da educação, fundamentais para o acolhimento de crianças que vivenciam processos de ruptura e reconstrução de pertencimento. Desta forma, as pedagogias propostas por Walsh (2013) e hooks (2013) assumem um compromisso ético-político com a escuta, com a criação de espaços de fala, e com a promoção de vínculos críticos entre professores/as, estudantes e comunidades.

É a partir dessas bases teóricas que podemos compreender a importância de pensar o acolhimento escolar não como adaptação do outro à norma, mas como produção coletiva de pertencimento, reconhecimento e horizontalidade nas relações. Isso exige um deslocamento epistemológico e político que só pode ser feito quando se reconhece que a migração não é apenas um desafio social, mas também uma disputa por narrativas, sentidos e formas de existência. Desta forma, descolonizar implica criar instrumentos teóricos e conceituais que possibilitem a constituição de modos singulares de existência, individuais e coletivos, capazes de romper com modelos hegemônicos e com a lógica do capital (Abramowicz; Rodrigues, 2014).

Essas concepções são importantes quando pensamos na realidade de crianças e famílias migrantes e refugiadas. A lógica colonial ainda atua sobre essas populações, muitas vezes consideradas “estrangeiras” ou “imigrantes” em contextos que naturalizam um pertencimento nacional homogêneo, eurocentrado e monolíngue. Ao propormos uma educação fundamentada em pressupostos decoloniais, colocamos em xeque os processos de exclusão e silenciamento, substituindo-os por práticas pedagógicas afetivas, dialógicas e comprometidas com a transformação social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas ao longo do texto, torna-se evidente que a infância não pode mais ser compreendida a partir de uma perspectiva homogênea, universal e adultocêntrica. As infâncias migrantes, em especial, revelam as limitações de olhares hegemônicos que insistem em reduzir as crianças à condição de sujeitos vulneráveis e passivos, desconsiderando suas vozes, saberes e modos próprios de existir no mundo. Reconhecer a infância como construção histórica, social e territorial é um passo fundamental para romper com narrativas que invisibilizam essas experiências.

Desta forma, compreender as crianças migrantes como protagonistas de suas histórias implica assumir que elas produzem cultura, sentidos e relações a

partir de suas vivências, mesmo em contextos marcados pelo deslocamento e pela precarização. Suas experiências são atravessadas por múltiplas territorialidades, memórias, afetos e pertencimentos, que precisam ser valorizados nos espaços sociais e educativos. Ao dar centralidade às crianças, desloca-se o foco da deficiência ou da carência para a potência, a resistência e a criatividade que emergem de suas trajetórias.

A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e produção de saberes, ocupa um lugar estratégico nesse processo. A adoção de uma pedagogia decolonial mostra-se essencial para enfrentar práticas excludentes e currículos monoculturais, promovendo uma educação comprometida com a diversidade, a escuta e o reconhecimento das diferenças. Tal perspectiva contribui para a construção de ambientes mais acolhedores, nos quais as infâncias migrantes possam se reconhecer, expressar-se e participar ativamente.

Por fim, pensar as infâncias migrantes a partir de uma abordagem crítica e decolonial é também um compromisso ético e político com os direitos humanos. Trata-se de tensionar estruturas históricas de desigualdade e de afirmar a infância como tempo de existência plena, e não apenas como preparação para o futuro. Ao ampliar os olhares sobre as infâncias e suas territorialidades, abre-se caminho para práticas educativas mais justas, sensíveis e transformadoras, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente plural.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461- 474, abr. 2014.
- ARIAS, Patricio Guerrero. **Corazonar: uma antropologia comprometida com a vida**. Quito: Abya Yala, 2010.
- BANKS, James Albert. **Uma introdução à educação multicultural**. Boston: Pearson, 2008.
- BHABHA, Jacqueline. **Migração infantil e direitos humanos em uma era global**. Princeton: Princeton University Press, 2014.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191, p. 1-32, 05 de outubro de 1988.
- BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 99, p. 1-44, 25 maio 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 139, p. 22-24, 23 jul. 1997.

CARVALHO, Rodrigo Saballa De. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Haroldo De. (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 217-240.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Siglo Veintiuno, 1990.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; RATTO, Cleber Gibbon. Tempos de infância: linguagem e experiência. **Childhood & Philosophy**, v. 18, e69450, p. 01-29, 2022. 10.12957/childphilo.2022.69450

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: a pedagogia da esperança**. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LOPES, Jader Janer Moreira; MOTTA, Flávia Miller Naethe. Crianças deslocadas: narrativas em territórios das palavras. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 602-626, jan./jun. 2021.

MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa De. Notas de campo: percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na educação infantil. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 28, p. 159-175, 2020.

MELO, André Carneiro; BARZANO, Marco Antonio Leandro. Educação Ambiental Menor, Decolonialidade e Ativismo Artístico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e108279, 2023.

MILANEZ, Fernanda de Azevedo; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infâncias, histórias e deslocamentos: caminhos pelas águas. *In*: RATTO, Cleber Gibbon; HABOWSKI, Adilson Cristiano; CANNAVÔ, Vinícius Barbosa (Org.). **Vidas e travessias: experiências infantojuvenis de migrantes e refugiados**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. v. 2. p. 321-340. 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-492-6

MOURA, Gheysa Daniele Pereira. A construção do “eu” infantil migrante. **Idéias**, Campinas, v. 14, p. 01-21, e 023006, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (coord.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p.117-142.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad y Modernidad-racionalidad”. *In*: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, p. 437-449.

SANTANA, Alexsandro Junior de. **Portas abertas, janelas fechadas: um estudo de caso sobre imigrantes e refugiados em uma escola pública**. 2020. 184f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância e da educação básica. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2003. p. 17–34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

SANTOS, Sabrina Leite; ABRAMOWICZ, Anete. Panorama do estatuto jurídico das crianças migrantes internacionais no Brasil. *In*: RATTO, Cleber Gibbon; HABOWSKI, Adilson Cristiano; CANNAVÔ, Vinícius Barbosa (org.). **Vidas e travessias: experiências infantojuvenis de migrantes e refugiados**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. v. 1, p. 97-124. DOI: DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-491-9

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

SUÁREZ-OROZCO, Carola; SUÁREZ-OROZCO, Marcelo. **Children of immigration**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ZAPATA, Viviana Alejandra. Relación familia-escuela en el contexto de diversidad social y cultural, desde un enfoque educativo intercultural: principales tensiones epistemológicas. **Revista Educación**, v. 46, n. 1, 2022.

A DOCÊNCIA NO LIMIAR DA ALTERIDADE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INTERCULTURALIDADE E ACOLHIMENTO EM CONTEXTOS MIGRATÓRIOS

Evandro Mayer⁴

Leonei Braun⁵

Adilson Cristiano Habowski⁶

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola pública brasileira tem sido atravessada por fluxos migratórios cada vez mais visíveis, especialmente em municípios que recebem famílias em situação de imigração e refúgio. Na prática, isso significa que o fenômeno deixa de existir apenas como estatística e passa a se materializar no cotidiano: corpos cansados, histórias interrompidas, línguas desconhecidas, infâncias marcadas por ruptura e urgências de sobrevivência. A escola, nesse cenário, não é apenas instituição de ensino; é fronteira viva, lugar em que o Estado aparece e falha ao mesmo tempo, e em que se disputa a possibilidade de pertencimento.

Dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2024) reforçam a centralidade do tema ao reconhecer a intensificação de solicitações de refúgio e outras modalidades de proteção, o relatório indica que o Brasil tem consolidado respostas institucionais importantes, mas ainda heterogêneas e desiguais entre territórios. Na ponta, essa desigualdade se traduz

4 Mestrando em Educação pelo PPGEDU/ URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen/RS. Especialista em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia e em Metodologia de Ensino de História. Licenciado em História, Filosofia e Geografia. Professor da rede estadual de Santa Catarina. E-mail: a113485@uri.edu.br.

5 Mestrando em Educação no PPGEDU da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Especialista em Metodologias de Ensino de Matemática e Física. Graduado em Física. Licenciatura plena em matemática. Professor de matemática e física na rede estadual de Santa Catarina. E-mail: kesslerbraun10@gmail.com.

6 Doutor em Educação pela Universidade La Salle (2023). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com.

em escolas que recebem estudantes recém-chegados sem recursos adicionais, sem tradutores, sem protocolos claros e, muitas vezes, sem formação específica.

Nesse contexto, a docência é convocada a operar no “limiar da alteridade”, isto é, no espaço em que o encontro com o outro desestabiliza certezas e obriga a rever rotinas, linguagem, avaliação, currículo e relações. A alteridade não se reduz a “aceitar o diferente”; ela coloca em causa as condições históricas e institucionais que produzem alguns sujeitos como “estranhos” (Bauman, 2017) e que negam aos deslocados um lugar no mundo (Arendt, 2013).

O capítulo parte da hipótese de que o acolhimento escolar e a adaptação linguística não podem ser tratados como tarefas individuais do aluno migrante. São processos pedagógicos e políticos, atravessados por relações de poder e por decisões curriculares. Assim, discutir formação de professores implica perguntar: que conhecimentos, atitudes e competências docentes são necessários para sustentar práticas interculturais em contextos multilíngues? Que políticas e arranjos institucionais são requeridos para que o acolhimento não se converta em imprevisto e sobrecarga?

Para tanto, temos como objetivo geral: analisar como a formação de professores pode sustentar práticas de educação intercultural e de acolhimento em contextos migratórios, com atenção a contextos multilíngues e adaptação linguística. Objetivos específicos: (a) discutir o cenário contemporâneo da migração/refúgio e seus efeitos na escola; (b) sistematizar bases conceituais da educação intercultural e da interculturalidade crítica; (c) compreender a língua como fronteira e como direito; (d) analisar tensões entre acolhimento e regimes de performatividade/avaliação; (e) sintetizar implicações para formação inicial e continuada, propondo direções de ação pedagógica e política.

Para a sistematização e o exame crítico dos dados emergentes dos encontros com os docentes, mobilizou-se o Método Cartográfico de Pesquisa-Intervenção, fundamentado nas diretrizes de Passos, Kastrup e Escóssia (2009). Realizando-se uma pesquisa a campo, sob esse prisma, a cartografia subverteu a compreensão convencional de metodologia comumente reduzida a um aparato de normas apriorísticas que balizam um trajeto antecipadamente traçado. Em oposição às vertentes normativas, que apreendiam o método como um itinerário estático e prescritivo, a cartografia instituiu-se como um exercício de experimentação e ingerência imanente à própria tessitura investigativa.

A adoção da cartografia como diretriz metodológica legitimou-se pela pretensão de monitorar as linhas de força, as densidades afetivas e as transmutações que se processaram no decorrer das interações com os professores. Conforme postula Kastrup (2009), a cartografia configurou-se como um procedimento de pesquisa-intervenção voltado ao rastreamento das dinâmicas vitais, em seus devires e metamorfoses. Não se objetivou a representação de

uma facticidade preexistente, mas sim a coparticipação ativa na constituição da realidade, perscrutando seus agenciamentos e ramificações singulares.

A pesquisa desenvolveu-se mediante seis encontros, acrescidos de um momento conclusivo voltado à partilha e devolutiva dos achados aos docentes participantes, realizados entre os meses de novembro e dezembro de 2025. Tal configuração buscou fomentar a emergência de suas narrativas, saberes e vivências, em um movimento de cartografia tanto da dimensão subjetiva quanto da coletiva. Cada interação teve a duração estimada de duas horas e transcorreu em um recinto acolhedor e propício à interlocução, como uma sala de aula de dimensões amplas ou um equipamento cultural da unidade escolar.

Os encontros foram registrados em áudio, mediante o consentimento livre e esclarecido dos colaboradores, viabilizando a posterior transcrição e o exame analítico. Paralelamente, mobilizou-se o uso de um diário de campo, no qual foram consignadas impressões, gestos, atmosferas e eventos significativos que transbordaram o registro sonoro, integrando assim o corpus investigativo. Prevaleceu, em todo o percurso, a horizontalidade das relações, visando à coprodução do conhecimento e ao fortalecimento dos vínculos pedagógicos.

Nos resultados deste capítulo apresentamos algumas falas dos participantes, apresentando as apreensões, medos, anseios, dificuldades e algumas práticas pedagógicas emergenciais adotadas pelos docentes.

2. JUSTIFICATIVA

Socialmente, o aumento de deslocamentos forçados e migrações econômicas reconfigura cidades e instituições públicas. A escola é, muitas vezes, a primeira porta institucional que famílias migrantes acessam, seja para matrícula, seja para demandas de alimentação, documentação, encaminhamento e informação. Logo, ela se torna um espaço decisivo de reconhecimento e de reconstrução de vínculos comunitários.

Educacionalmente, a chegada de estudantes migrantes expõe limites de políticas concebidas para contextos de homogeneidade: currículo monocultural, avaliações padronizadas, gestão de tempo rígida e práticas normativas de língua. Quando essas estruturas não são interrogadas, a diferença cultural e linguística tende a ser traduzida como déficit. A consequência é a produção de um “acolhimento” que se reduz à presença física, sem garantir participação efetiva e aprendizado.

Formativamente, a docência é obrigada a reposicionar seu próprio sentido. Professores são chamados a mediar conflitos culturais, acolher traumas, traduzir rotinas, adaptar materiais e reorganizar avaliações. Sem apoio institucional, isso resulta em sobrecarga e improviso. Logo, investir em formação intercultural

e em políticas linguísticas escolares não é um luxo, mas condição de justiça educacional e de sustentabilidade do trabalho docente.

Por fim, a relevância epistemológica: a interculturalidade crítica e a decolonialidade convocam a produção de conhecimento situado, que reconheça a colonialidade do poder na organização do currículo e da linguagem (Quijano, 2005). A escola pode reproduzir hierarquias ou produzir reexistência (Walsh, 2009). Discutir formação docente nesse marco é, portanto, discutir democracia e direito à educação em sua dimensão mais concreta.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A educação intercultural constitui um projeto político-pedagógico que assume a diversidade como condição constitutiva da escola. Ela não se limita à inserção de conteúdos sobre “outras culturas”; interroga como a instituição define pertencimento, voz e legitimidade, isto é, quem pode “dizer a sua palavra” e ser reconhecido como sujeito no cotidiano escolar. Jiménez Gámez e Goenechea (2014) defendem que a cidadania intercultural desloca o foco da tolerância para a participação democrática, reconhecendo o conflito como dimensão constitutiva da vida social e exigindo práticas concretas de escuta, diálogo e corresponsabilidade. Em Paulo Freire, essa orientação se aprofunda ao compreender a educação como prática dialógica e emancipatória, na qual o respeito aos saberes dos educandos e a recusa de qualquer forma de desumanização são condições para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Para a escola, isso significa que a diferença cultural e linguística não deve ser tratada como exceção a ser corrigida, mas como ponto de partida para a produção de sentidos comuns e para a construção de vínculos de confiança e pertencimento. Em contextos migratórios, participação implica acesso aos gêneros discursivos escolares, compreensão de rotinas e possibilidade de se expressar com dignidade sem que sotaques, silêncios iniciais ou hesitações sejam lidos como incapacidade, mas como parte de uma travessia. A matrícula, por si só, não garante cidadania; ela precisa ser acompanhada de mediações, apoio linguístico e reorganização curricular que considerem as trajetórias, as histórias de vida e as experiências de deslocamento vividas pelas crianças e suas famílias. Em chave freireana, acolher é também um ato político: é criar condições para que o estudante se reconheça como sujeito histórico, capaz de ler o mundo e de nele intervir, sem precisar negar sua língua, sua cultura e sua origem para “caber” na escola.

A cidadania intercultural também desafia a tradição escolar de nacionalização. A ideia de uma comunidade homogênea “um povo, uma língua,

uma história” entra em choque com turmas multilíngues e com identidades híbridas. Assim, a educação intercultural demanda políticas linguísticas inclusivas e uma pedagogia que reconheça repertórios plurais - valorizando o estudante como portador de memória, linguagem e cultura, e compreendendo o acolhimento como um gesto ético de reconhecimento. Com Freire (1996), isso implica recusar a “educação bancária” que silencia diferenças e impor uma pedagogia problematizadora, na qual a diversidade deixa de ser objeto folclórico e passa a constituir matéria viva do diálogo, do currículo e da práxis educativa.

3.1. Interculturalidade e autonomia docente em contextos multilíngues

A interculturalidade pode ser capturada por versões “funcionais” que celebram a diversidade sem enfrentar assimetrias. Walsh (2009) e Candau (2011) propõem uma interculturalidade crítica: a diferença é lida como construção histórico-política atravessada por relações coloniais. Nessa abordagem, não basta incluir o diferente; é necessário problematizar por que certos sujeitos são produzidos como diferentes e quais dispositivos organizam hierarquias.

Quijano (2005) oferece a chave da colonialidade do poder, mostrando como a modernidade eurocentrada instituiu classificações sociais que naturalizam superioridades e inferioridades. Na escola, a colonialidade pode operar quando a língua do estudante migrante é desvalorizada, quando seu sotaque é ridicularizado ou quando sua história é apagada do currículo. A interculturalidade crítica exige enfrentar essa violência simbólica e epistemológica, deslocando o estudante de “objeto de integração” para sujeito de direitos e de conhecimento.

O autor defende também que a colonialidade não se encerrou com o fim do colonialismo político formal, mas persistiu e se reconfigurou em diversas dimensões da vida social.

La colonialidad del poder es uno de los elementos constitutivos del patrón global de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico -que después se identificarán como Europa-, y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad. En otras palabras: con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de ese específico patrón de poder (Quijano, 2007, p. 93-94).

A persistência dos padrões de poder herdados da colonização evidenciam-se no estabelecimento de clivagens étnico-raciais que validam a subjugação e a invisibilização de sujeitos. Esse fenômeno constitui um vetor determinante para perscrutar as causas e as tensões inerentes às dinâmicas migratórias hodiernas.

A pedagogia decolonial, associada por Walsh (2009) à re-existência, propõe que a escola construa condições para modos de existir e aprender que desestabilizem o currículo monocultural. Isso envolve reconhecer saberes e narrativas migrantes como parte da comunidade, criando espaços de enunciação e participação.

Bauman (2017) interpreta os migrantes como “estranhos” que condensam a experiência social da precariedade. A chegada do estranho intensifica ansiedades coletivas e alimenta discursos de ameaça, produzindo políticas de contenção. Na escola, essa gramática do medo pode aparecer como exigência de assimilação imediata, como culpabilização do estudante por “atrasos” ou como ressentimento diante de demandas consideradas extras, materializando-se em práticas miúdas e recorrentes: a correção pública do sotaque, o “fale direito”, o riso no recreio, o silêncio forçado para não errar, a pressa em “nivelar” quem ainda está aprendendo a linguagem da escola

A reflexão de Bauman (2017) torna-se imperativa ao denunciar a celeridade com que as sociedades contemporâneas erigem clivagens simbólicas entre o ‘nós’ e o ‘eles’, uma lógica segregacionista que permeia e tensiona o ecossistema escolar. Quando o estudante migrante é relegado à invisibilidade ou estigmatizado por suas particularidades linguísticas e culturais, esse binarismo excludente se sedimenta. A instituição educativa, nesse viés, deixa de ser um território de acolhimento para converter-se em um vetor de reprodução de uma alteridade estigmatizante, na qual a diferença passa a ser vivida como vergonha e a pertença como um teste permanente. Para Bauman (2017), as fronteiras que fragmentam o tecido social não constituem propriedades intrínsecas da realidade, mas resultam de uma construção deliberada da agência humana.

Tais demarcações visam converter um mundo intrinsecamente fluido e ambivalente em uma estrutura ordenada e familiar, uma “morada” supostamente segura. Todavia, essa configuração não é absoluta; outras formas de habitar o mundo seriam exequíveis se houvesse o empenho ético em compreendê-las. Nesse sentido, a escola possui a potencialidade de atuar como um dispositivo de desconstrução dessas fronteiras, configurando-se como um laboratório de alteridade onde o “outro” é reconhecido em sua potência, exigindo o desmantelamento ativo de preconceitos estruturais e internalizados, o que implica transformar o encontro em relação: olhar, escutar, nomear corretamente, oferecer tempo, apoio e mediações, para que a criança não precise apagar sua história para ser aceita.

As advertências de Bauman (2017) sobre a edificação de barreiras imateriais que polarizam a convivência humana encontram eco nas dinâmicas escolares, onde a dicotomia entre o “eu” nacional e o “outro” estrangeiro frequentemente se capilariza. A subalternização da criança migrante, manifestada no silenciamento de seus sotaques e tradições, consolida uma percepção negativa da diferença, transformando o espaço educativo em um local de segregação subjetiva. Nesse contexto, o estudante passa a ser reduzido a “aquele que não fala”, “aquele que não acompanha”, “aquele que dá trabalho”, em vez de ser reconhecido como alguém em travessia e com repertórios próprios

Conforme postula o autor, a linha divisória que aparta identidades não é um dado da natureza, mas um artefato social criado para conferir uma falsa sensação de previsibilidade a um mundo complexo. Se a ‘morada’ social atual exclui o migrante, cabe à educação imaginar e edificar ‘outras casas’ pedagógicas que sejam igualmente acolhedoras. A proposta de Bauman (2017) é, portanto, fundante para uma pedagogia que aspire à interculturalidade: a escola deve converter-se em um espaço de experimentação da alteridade, onde o encontro com o diferente não seja mediado pelo temor, mas pela abertura ética. Isso demanda um compromisso reflexivo do docente para desarticular as hegemonias culturais que impedem o reconhecimento da diversidade como riqueza humana. Além disso, requer uma postura pedagógica que garanta o direito de aprender sem humilhação, com apoio linguístico, avaliações mediadas e a valorização das línguas e memórias que chegam com as crianças e suas famílias.

Arendt (2013) destaca que o drama do refugiado é perder o lugar no mundo onde a palavra e a ação tenham sentido público. A escola, em muitos territórios, torna-se um dos poucos espaços institucionais capazes de devolver algum reconhecimento. Contudo, esse reconhecimento é frágil quando condicionado a performances rápidas e a avaliações que ignoram trajetórias de deslocamento, pois desconsidera o que a migração pode produzir na infância: rupturas, lutos, inseguranças, e também a esperança de recomeçar.

Articuladas, essas contribuições ajudam a compreender o acolhimento escolar como uma tensão permanente entre abertura e fechamento social. Por isso, a formação docente precisa incluir ferramentas para ler criticamente discursos de medo, xenofobia e racialização. Ao mesmo tempo, é fundamental cultivar práticas de hospitalidade no cotidiano escolar. Isso envolve escuta ativa, mediação cultural e diálogo com as famílias. Também requer a construção de rotinas compreensíveis e o fortalecimento de uma cultura escolar em que ninguém precise “merecer” dignidade.

Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, rigor e compromisso com a autonomia. Em contextos migratórios, isso significa reconhecer que estudantes chegam com histórias, línguas e conhecimentos que

não podem ser descartados, pois são parte de sua dignidade e de sua leitura de mundo. Acolher é recusar a desumanização e criar condições para aprendizagens significativas, garantindo o direito à palavra, ao tempo de adaptação e ao erro sem ridicularização.

bell hooks (2017)⁷ amplia o horizonte ao defender a educação como prática da liberdade. Para a autora, a sala de aula pode ser espaço de cura e transgressão, especialmente para sujeitos atravessados por opressões e deslocamentos, quando se tornam possíveis a escuta, a presente e o reconhecimento mútuo. Transgredir é desafiar normas que silenciam e produzir um ambiente em que diferentes vozes existam com legitimidade, o que implica revisar rotinas, linguagem docente e critérios de avaliação que, muitas vezes, penalizam quem ainda está aprendendo a língua da escola.

Essas perspectivas indicam que acolhimento combina cuidado e rigor: cuidado para sustentar pertencimento; rigor para garantir oportunidades reais de aprendizagem, sem confundir exigência pedagógica com endurecimento ou punição. Isso recoloca a formação docente como formação ética, e não apenas técnica, centrada em responsabilidade, diálogo e justiça curricular.

A língua organiza relações de participação e de poder. Bourdieu (2003) lembra que as trocas linguísticas são atravessadas por desigualdades e que a legitimidade do dizer depende de um mercado simbólico. Quando o estudante migrante não domina a língua escolar, sua participação pode ser reduzida, e sua experiência tende a ser marcada por silenciamento e vergonha. Isso se intensifica especialmente em situações cotidianas nas quais precisa “se explicar”, como pedir ajuda, apresentar um trabalho, ler em voz alta ou compreender orientações avaliativas.

Mendes (2007) propõe compreender o ensino de línguas como relação “entre-culturas”, evitando uma visão subtrativa que exige apagar a língua de origem. Essa abordagem valoriza repertórios plurais, promove negociação de sentidos e reconhece práticas híbridas como recursos de aprendizagem, fazendo da diferença linguística um ponto de partida, e não um déficit a ser corrigido.

Moita Lopes (2006), ao defender uma Linguística Aplicada indisciplinar, reforça que linguagem, identidade e poder são inseparáveis. A adaptação linguística envolve dimensões afetivas e políticas: aprender a língua escolar é reconstruir formas de agir e pertencer, o que inclui enfrentar medos, lidar com mal-entendidos e conquistar, pouco a pouco, o direito de falar com confiança sem ser ridicularizado.

⁷ bell hooks é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. A autora foi uma pedagoga, teórica feminista e antirracista estadunidense. O seu nome, grafado em letras minúsculas, é um posicionamento político de recusa egóica intelectual, pois hooks queria que prestássemos atenção em suas obras e não em sua pessoa.

Matos (2014), evidencia que materiais didáticos e formação docente precisam ser sensíveis à pluralidade. Textos e avaliações podem reproduzir estereótipos sobre o estrangeiro ou silenciar a diversidade. Portanto, selecionar e produzir materiais é também um ato político, pois define quem aparece como “nós”, quem permanece como “outro” e quais vozes são autorizadas a circular na sala de aula.

Dessa forma, a formação de professores precisa articular dimensão intercultural, escolhas de materiais e práticas pedagógicas concretas. Isso implica planejar apoio linguístico, mediar avaliações e construir rotinas de participação em que o estudante migrante não seja apenas incluído formalmente, mas efetivamente escutado e reconhecido.

López Reillo (2006) defende que a dimensão intercultural na formação do professorado é oportunidade para aprender porque desestabiliza pressupostos de normalidade. Ao lidar com estudantes migrantes, o professor é convocado a reconhecer a parcialidade de seus referenciais e a reconstruir suas práticas de ensino e avaliação.

Em termos de competências profissionais, uma formação intercultural pode ser pensada em três dimensões integradas: (a) disposições/attitudes (abertura, escuta, curiosidade, reconhecimento do outro); (b) conhecimentos (migração, direitos, políticas linguísticas, currículo e desigualdades que atravessam a vida escolar); (c) habilidades (mediação de conflitos, planejamento em contextos multilíngues, produção de materiais, avaliação formativa e diálogo com famílias de forma respeitosa e acessível).

Essa formação precisa ser situada: não basta uma disciplina isolada. Requer práticas reflexivas, análise de casos, acompanhamento de ações na escola e diálogo entre professores, gestão e redes de proteção social, pois o acolhimento se constrói em equipe e no tempo, com corresponsabilidade. Nesse ponto, a formação continuada ganha centralidade como processo de profissionalização e de cuidado com o trabalho docente, incluindo espaços de escuta e apoio para que o professor não carregue sozinho as tensões emocionais e pedagógicas envolvidas na escolarização de estudantes em deslocamento.

Antes de ensinar conteúdos, é preciso lidar com demandas de sobrevivência: alimentação, acesso a documentos, encaminhamentos e orientação para serviços e direitos básicos. Castel (2005) analisa a desfiliação social como perda de suportes institucionais que garantem proteção e pertencimento. Em contextos migratórios, a desfiliação atinge migrantes, que chegam muitas vezes sem rede, sem informação e com urgências concretas, mas também afeta a própria escola quando ela assume funções sem apoio: a instituição torna-se um dispositivo de contenção da crise com recursos insuficientes.

Esse diagnóstico reforça a necessidade de entender o acolhimento como política intersetorial. A educação sozinha não dá conta de necessidades básicas, e quando a rede falha, a vulnerabilidade retorna como silêncio, evasão, baixa participação e dificuldades de aprendizagem. Portanto, formação docente e gestão escolar precisam articular-se à assistência social, saúde e políticas de trabalho, reduzindo a transferência silenciosa de responsabilidades, para que o cuidado não dependa apenas do “heroísmo” individual de professores, mas de uma proteção pública efetiva e compartilhada.

A presença de estudantes migrantes em avaliações padronizadas expõe um conflito de racionalidades. Ball (2005) discute a performatividade como tecnologia de governança que orienta a escola por indicadores, metas e rankings. Nesse regime, o valor do trabalho se mede por resultados, e a ética do cuidado pode ser tensionada pela lógica de desempenho, fazendo com que a escola olhe para números quando, muitas vezes, o estudante precisa primeiro ser visto como pessoa em processo de chegada.

Em contextos migratórios, a performatividade tende a produzir injustiças. Ela exige homogeneidade de sujeitos heterogêneos e invisibiliza trajetórias de chegada. Entre essas trajetórias estão o tempo de adaptação linguística, as rupturas escolares e a insegurança de falar ou errar em público. Nesse quadro, a formação docente precisa incluir uma leitura crítica das políticas de avaliação. Também deve contemplar práticas de avaliação formativa, com mediações linguísticas e critérios transparentes. Assim, o processo avaliativo pode se tornar instrumento de aprendizagem, e não de exclusão. Desse modo, avaliar não significa punir a diferença, mas sustentar o direito de aprender.

4. APROFUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO: EIXOS DE RECONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA

Esse processo é dialógico: a escola também se adapta ao ouvir novas sonoridades e sotaques. Como propõe hooks (2017), isso requer transgredir normas linguísticas rígidas que punem o erro. A adaptação linguística ética permite ao sujeito migrante manter sua “morada” original enquanto constrói novos espaços identitários, garantindo que o português seja língua de acesso e poder, e não de apagamento.

Adaptação linguística como negociação de sentidos e performance de identidade. A adaptação linguística não deve ser confundida com assimilação. Em uma Linguística Aplicada indisciplinar (Moita Lopes, 2006), a língua é performance: o aluno não está apenas aprendendo palavras, mas negociando quem é no novo contexto social.

Imigração e função social da escola. Os dados do ACNUR (2024) indicam que a imigração não é evento passageiro, mas característica estrutural da globalização contemporânea. Isso convoca a escola a repensar sua função: ela deixa de ser apenas agência de instrução para tornar-se território de hospitalidade e garantia de direitos.

Como assevera Mendes (2007), a língua é lugar da negociação “entre-culturas”. Negar a língua materna do aluno na escola é violência simbólica, pois apaga sua identidade. A formação docente, amparada por Matos (2014), deve preparar o professor para lidar com repertórios plurais. Para isso, é necessário mobilizar materiais didáticos que dialoguem com línguas de origem e validem o translanguismo como ferramenta de produção de sentido e pertença. Isso pode ocorrer, inclusive, por meio de estratégias simples, como glossários bilíngues, apoio visual, pares de cooperação e avaliações mediadas.

Contextos multilíngues: a língua como patrimônio e direito. Em contextos de imigração, a diversidade linguística é frequentemente lida sob o paradigma da deficiência (“não sabe português”). A perspectiva intercultural inverte o sinal: o multilinguismo é riqueza epistemológica e direito.

Essa formação exige rigorosidade metódica e ética (Freire, 1996). O professor reflete sobre a prática para identificar onde xenofobia estrutural e racismo institucional aparecem em expectativas e rotinas pedagógicas, por exemplo, quando se confunde dificuldade linguística com incapacidade intelectual ou quando se exige “neutralidade” cultural do estudante. É um processo de desaprendizagem de normas coloniais para atuar como mediador de re-existência, transformando a sala de aula em espaço de liberdade e não de coerção, onde o direito à palavra não dependa de “falar perfeito”.

Formação de professores: reflexão crítica e desconstrução de preconceitos. A formação docente deixa de ser treinamento técnico para tornar-se espaço de investigação sobre si (López Reillo, 2006). Para acolher o migrante, o professor precisa desnaturalizar seus próprios “arquivos” mentais (Foucault, 2008; Aquino; Val, 2018) que classificam o outro como inferior ou perigoso, reconhecendo que tais classificações se atualizam em práticas miúdas: piadas, correções públicas, expectativas rebaixadas e silenciamentos.

A escola moderna foi construída sobre o pilar do “um”: uma língua, uma nação, uma cultura. A interculturalidade crítica interroga essa herança, revelando a colonialidade do poder (Quijano, 2005) que subjaz ao currículo. Ao adotar essa perspectiva, a instituição reconhece que a diferença não é um problema a ser assimilado, mas condição da democracia. Trata-se de uma pedagogia do encontro que aceita o conflito de narrativas como motor de cidadania (Jiménez Gámez; Goenechea, 2014), sem transformar o conflito em violência, mas em diálogo curricular e disputa por reconhecimento.

Educação intercultural: o rompimento com a hegemonia monocultural. A educação intercultural, sob a ótica de Candau (2011) e Walsh (2009), não se resume à inserção de temas transversais no currículo; ela interroga a herança monocultural que historicamente operou como dispositivo de homogeneização, reposicionando a escola como espaço de justiça, voz e participação.

A seguir, aprofunda-se a discussão teórica a partir de eixos que reconfiguram a docência em contextos migratórios, articulando interculturalidade crítica, formação docente, multilinguismo, função social da escola e adaptação linguística como negociação de sentidos.

Tomados em conjunto, arquivo e cartografia sustentam uma leitura que não culpabiliza sujeitos (alunos ou professores), mas interroga condições institucionais que produzem silenciamentos e imprevistos. Ao mesmo tempo, evidenciam as invenções pedagógicas que emergem quando a escola assume a interculturalidade como princípio e não como exceção, criando formas de pertencimento que protegem a dignidade e ampliam a aprendizagem.

A transição do acolhimento à transgressão representa o amadurecimento do compromisso docente. Se o acolhimento abre a porta, a transgressão garante que o sujeito migrante possa caminhar pela casa com seus próprios pés, falando sua própria língua e ressignificando seu destino, em ter de pagar com o apagamento de sua história o preço de “ser aceito”.

5. MÉTODOS DE PESQUISA

O Método da Cartografia (Barros & Kastrup, 2009) volta-se para o plano da experiência. Cartografar a práxis pedagógica em contextos migratórios significa acompanhar os processos subjetivos em curso, atentando para gestos, falas, silêncios, hesitações, conflitos e formas de participação que se produzem no cotidiano escolar. Não se busca um resultado estático, mas as “linhas de fuga”, os deslocamentos micropolíticos nos quais o aluno migrante e o professor reconfiguram rotinas e expectativas, e criando novos modos de existir e aprender. O encontro intercultural, visto pela cartografia, é um acontecimento vivo, marcado por tensões, mas também por invenções potentes, que podem emergir em decisões didáticas, em mediações linguísticas e em formas de avaliação mais justas.

É necessário transpor a ideia da pesquisa educacional para questionar: quais discursos sobre o migrante são permitidos na escola? Quais são interditados? Observar isso permite identificar as condições de possibilidade para que surjam novos dizeres sobre o migrante, deslocando-o do lugar de «invasor» ou «coitado» para o lugar de sujeito de direitos e saberes. Para isso, observa-se e acompanha-se as orientações pedagógicas, práticas docentes realizadas e aflições do cotidiano. Esses materiais ajudam a compreender o que pode ser dito e feito na escola.

5.1 Cartografia como chave metodológica

Para investigar esses processos, a pesquisa adotou o método da cartografia (Barros & Kastrup, 2009), acompanhando os processos subjetivos e as linhas de fuga que se criam quando o encontro intercultural efetivamente acontece.

O acolhimento não é um evento isolado na recepção do aluno; é uma postura permanente de “pedagogia da autonomia”. Paulo Freire (1996) nos lembra que o ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e uma abertura ao novo. Esse acolhimento se traduz no que bell hooks (2017) chama de “educação como prática da liberdade”, uma pedagogia engajada que reconhece a dor do deslocamento e transforma a sala de aula em um espaço de cura e transgressão contra as opressões silenciadoras.

Nessa seara, as contribuições de Doris Matos (2014) são cruciais. Ao analisar a formação de professores de espanhol e os materiais didáticos no contexto sociocultural brasileiro, a autora evidencia a necessidade de materiais que reflitam a pluralidade e a sensibilidade intercultural. O professor, sob a ótica de uma Linguística Aplicada “indisciplinar” (Moita Lopes, 2006), deve romper com as normas fixas e compreender que as identidades são construídas na performance linguística, no fluxo da vida social e nas tensões do cotidiano escolar.

6. PRÁXIS PEDAGÓGICA: DO ACOLHIMENTO À TRANSGRESSÃO

Para a escola, esse cenário macro não é um pano de fundo distante. Ele se encarna em matrículas tardias, famílias sem documentação, adultos e crianças que chegam sem dominar a língua de escolarização e professores que precisam acolher antes mesmo de poder ensinar. A ética do acolhimento torna-se uma exigência concreta e contínua.

Em contextos multilíngues, a língua não é apenas um código, mas uma morada. Edleise Mendes (2007) define a perspectiva intercultural como uma relação “entre-culturas”, onde o ensino de línguas se torna um espaço de hospitalidade. A ‘adaptação’ linguística do aluno migrante não deve ser vista como um apagamento de sua língua materna em prol do português, mas como um processo de translanguismo.

Para que essa formação não caia no “interculturalismo funcional”, é preciso recorrer à interculturalidade crítica proposta por Catherine Walsh (2009) e Vera Maria Candau (2011). Trata-se de questionar as estruturas coloniais que hierarquizam saberes. Como alerta Aníbal Quijano (2005), a “colonialidade do poder” ainda opera em nossas escolas, rotulando o aluno migrante, especialmente o do Sul Global como alguém “em falta”. A formação docente deve, portanto,

ser um exercício de decolonialidade, permitindo que o professor atue como um mediador de processos de “re-existência”.

A formação de professores para este contexto não pode ser meramente técnica; ela deve ser, primordialmente, política e ética. López Reillo (2006) defende que a dimensão intercultural na formação docente é uma “oportunidade para aprender”, instigando o professor a olhar para sua própria identidade cultural antes de interpelar a do outro. Nesse sentido, Jiménez Gámez e Goenechea (2014) reforçam que a educação para uma cidadania intercultural exige o reconhecimento de que a sala de aula é um espaço de conflito e negociação de significados.

7. O CENÁRIO MACRO: A INVASÃO DO “ESTRANHO” E O DESAFIO ÉTICO

A abordagem qualitativa adotada conjuga acompanhamento de processos e problematização discursiva. A cartografia (Barros; Kastrup, 2009) orienta o olhar para o cotidiano escolar como campo de forças: a chegada de estudantes migrantes produz improvisos, invenções, conflitos e reconfigurações. Em vez de coletar dados para confirmar hipóteses prévias, a cartografia busca acompanhar o que se transforma, o que resiste e o que se torna possível.

A cartografia permite analisar como certos discursos se tornam hegemônicos. Assim, as falas docentes são lidas não apenas como opinião individual, mas como enunciados que emergem num contexto institucional de avaliação, recursos e expectativas sociais.

O corpus analítico é composto por excertos narrativos e falas docentes organizadas em linhas de sentido. O procedimento analítico inclui: (a) leitura exploratória e identificação de núcleos; (b) agrupamento em eixos; (c) interpretação articulando macroprocessos (migração, colonialidade, performatividade) e microprocessos (rotinas, relações, mediações linguísticas); (d) síntese de implicações para formação e políticas públicas.

No plano ético, preservam-se identificadores (P1, P2...)⁸ e evita-se exposição de sujeitos. O objetivo é reconhecer a experiência docente e dar densidade às tensões do cotidiano, sem transformar falas em objetos de julgamento.

8 P1 e P2 e assim sucessivamente, é a abreviação para professor 1 e professor 2. Estas falas foram coletadas em uma pesquisa realizada no ano de 2025 com professores que trabalham com estudantes migrantes em escolas da rede estadual de Santa Catarina.

8. RESULTADOS

Os resultados são apresentados em cinco eixos analíticos derivados das linhas de sentido presentes nas narrativas docentes. O conjunto evidencia a escola como fronteira viva: lugar em que a migração se materializa em línguas e urgências, e em que o acolhimento é produzido entre ética do cuidado e insuficiências institucionais.

Eixo 1 – A escola como fronteira viva: crescimento abrupto da demanda e imprevisto institucional

As narrativas docentes descrevem um crescimento acelerado e imprevisível de matrículas de estudantes migrantes, reconfigurando turmas, currículos e rotinas. A migração deixa de ser fenômeno periférico e passa a estruturar a experiência escolar.

Esse crescimento produz um paradoxo: a escola é convocada a ser porta de entrada da política migratória, mas sem amparo efetivo do Estado. A pergunta sobre vagas e organização sintetiza a urgência permanente e a improvisação institucional.

À luz de Bauman (2017) e Arendt (2013), a escola aparece como lugar de reconhecimento possível num mundo que frequentemente nega lugar aos deslocados. Esse reconhecimento, porém, é frágil quando depende quase exclusivamente do esforço docente.

“A FUNEI iniciou o ano com 80 alunos imigrantes e agora em novembro, já está com 171, de um total de 490 alunos, isso em uma escola” (P1).

“Na Escola Esperança a gente tem 45% de alunos migrantes e ali na FUNEI já vai para 35%” (P1).

“E vão iniciar o ano sem vaga no começo. E aí?” (P3).

Eixo 2 – A língua como fronteira: adaptação linguística e pertencimento

A fronteira linguística aparece como a primeira barreira de participação. Não compreender a língua de escolarização afeta o acesso ao currículo e o sentimento de pertencimento, produzindo silenciamentos e vulnerabilidades.

Se a linguagem é capital simbólico (Bourdieu, 2003), a ausência de domínio do português reposiciona estudantes e famílias em lugares de menor poder de negociação. A adaptação linguística, portanto, é processo relacional, que envolve afetos, identidade e direitos.

Os resultados apontam a importância de políticas linguísticas escolares e de formação docente para práticas “entre-culturas” (Mendes, 2007), evitando a lógica subtrativa e valorizando repertórios plurais: “*Eles não entendem a língua*” (P3). “*Eles mal entendem a língua*” (P1). “*Eles são enganados por isso*” (P3).

Eixo 3 – A escola como nó de proteção social: demandas de sobrevivência e desfiliação

As narrativas mostram que a escola lida com demandas que antecedem a aprendizagem formal: alimentação, falta de renda, orientação e encaminhamentos. A migração aparece, em muitos casos, como estratégia de vida em condições extremas, o que desloca a escola para o papel de administração da sobrevivência.

Nesse cenário, a análise de Castel (2005) sobre desfiliação ajuda a compreender a fragilidade dos suportes institucionais. Quando o Estado não garante uma rede consistente, a escola assume funções para as quais não foi estruturada, e o professor se torna mediador de necessidades sociais.

A consequência pedagógica é direta: sem segurança material mínima, a aprendizagem tende a ser interrompida. Assim, acolhimento educacional exige intersetorialidade e políticas públicas que sustentem a escola: *“Eles vêm pedir ajuda, porque no começo eles não têm salário” (P1). “A preocupação deles é sobreviver” (P1). “Eles se ajudam entre eles” (P2).*

Eixo 4 – Acolhimento sob pressão: performatividade, avaliação e financiamento

A presença de estudantes recém-chegados em avaliações padronizadas expõe um conflito de racionalidades: a ética do acolhimento e a lógica da performatividade. As narrativas indicam inquietação com indicadores e com consequências na distribuição de recursos.

Ball (2005) descreve como a performatividade transforma a escola em organização orientada por metas e rankings. Em contextos migratórios, isso tende a produzir injustiça, pois exige homogeneidade de sujeitos heterogêneos e invisibiliza tempos de adaptação linguística.

Os resultados apontam a necessidade de revisão de critérios avaliativos e de financiamento proporcional: acolhimento requer tempo pedagógico, apoio linguístico e reorganização curricular: *“Como nossas escolas vão fazer um Saeb? (P2)”*. *“Se eu tenho um aluno que chegou faz 30 dias e entra para o índice da escola? (P3)”*.

Eixo 5 – O professor como mediador ético e cultural: hospitalidade e reexistência

Apesar das tensões, as narrativas evidenciam potência docente: o acolhimento é produzido na relação, como prática cotidiana. O professor atua como mediador ético, cultural e linguístico, reorganizando práticas para sustentar pertencimento.

Freire (1996) e hooks (2017) ajudam a compreender esse trabalho como compromisso com autonomia e liberdade. A interculturalidade crítica (Walsh, 2009; Candau, 2011), por sua vez, exige enfrentar a colonialidade do poder (Quijano, 2005) que transforma diferença em déficit.

Os resultados sugerem que a formação docente precisa incorporar reflexão crítica e instrumentos práticos: planejamento multimodal, avaliação formativa, produção de materiais sensíveis à pluralidade e construção institucional de protocolos de acolhimento: *“A gente acolheu. As escolas acolheram, mas e a comunidade num geral acolheu?” (P2).*

Síntese interpretativa e direções formativas

A síntese dos resultados aponta que acolhimento em contextos migratórios depende de uma ecologia de condições: políticas públicas, financiamento, cultura escolar, redes intersetoriais e formação docente. Quando essas condições falham, o acolhimento tende a se reduzir a imprevisto e sobrecarga.

Do ponto de vista formativo, a docência no limiar da alteridade exige competências interculturais e linguísticas: escuta, mediação de conflitos, planejamento em turmas heterogêneas, produção de materiais e avaliação com equidade. Exige também competência política: ler criticamente regimes de avaliação e enfrentar discursos de medo e xenofobia.

Assim, propõem-se direções para formação inicial e continuada: (1) inserir eixos de migração, direitos e políticas linguísticas no currículo das licenciaturas; (2) construir formações continuadas situadas, com acompanhamento de práticas; (3) produzir repertórios de acolhimento linguístico (glossários, mediações multimodais, pares mediadores); (4) discutir avaliação formativa e flexibilização de instrumentos; (5) envolver gestão e rede intersetorial; (6) revisar documentos e rotinas escolares para intervir no arquivo que silencia experiências migrantes.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas neste capítulo permitiram compreender a docência em contextos migratórios como uma prática pedagógica e política situada no limiar da alteridade, isto é, em um campo de tensões no qual o encontro intercultural interpela a escola a revisar seus modos de acolher, ensinar, avaliar e produzir pertencimento. Nessa perspectiva, o acolhimento escolar não pode ser reduzido a um ato inicial de recepção ou a uma disposição subjetiva de empatia, mas deve ser compreendido como princípio estruturante da ação educativa, implicando mediações linguísticas, reorganizações curriculares, dispositivos institucionais de apoio e compromisso com a justiça educacional.

Os resultados discutidos evidenciaram que o acolhimento, em contextos de mobilidade humana, depende de uma ecologia de condições objetivas e simbólicas: políticas públicas consistentes, financiamento adequado, redes intersetoriais, cultura escolar inclusiva e formação docente crítica. Quando tais condições não se efetivam, o acolhimento tende a se converter em improvisação institucional e sobrecarga do trabalho docente, produzindo respostas fragmentadas diante de demandas complexas que extrapolam a esfera estritamente pedagógica. Nesse sentido, a escola aparece simultaneamente como espaço de proteção social e como instituição tensionada por limites estruturais que condicionam sua capacidade de garantir participação e aprendizagem.

A discussão acerca da língua como fronteira e como direito mostrou-se central para a compreensão da experiência escolar de estudantes migrantes. Em contextos multilíngues, a adaptação linguística não pode ser concebida como responsabilidade exclusiva do estudante, nem como exigência de assimilação rápida à norma escolar. Trata-se, antes, de um processo de mediação pedagógica que envolve reconhecimento de repertórios linguísticos, produção de estratégias didáticas plurais e construção de condições efetivas de participação. Desse modo, o acesso à língua de escolarização precisa ser afirmado como direito educacional, sem que isso implique o apagamento das línguas, memórias e referências culturais que os sujeitos trazem consigo.

No plano da formação docente, o capítulo evidencia a necessidade de superar abordagens genéricas sobre diversidade e inclusão, em favor de percursos formativos teoricamente consistentes e metodologicamente situados. A docência no limiar da alteridade requer competências interculturais, linguísticas, éticas e políticas: escuta qualificada, mediação de conflitos, planejamento em turmas heterogêneas, avaliação com equidade, leitura crítica das desigualdades e enfrentamento de discursos xenófobos e racializantes. Tal exigência recoloca a formação de professores não apenas como aquisição de técnicas didáticas, mas como processo de constituição de uma profissionalidade comprometida com a dignidade humana, com a pluralidade e com a democratização do espaço escolar.

Ademais, as tensões entre acolhimento e performatividade — especialmente no que se refere a avaliações padronizadas, indicadores e lógicas de responsabilização — indicam a urgência de revisão dos critérios institucionais que regulam o trabalho escolar. Em contextos migratórios, a homogeneização dos tempos de aprendizagem e a desconsideração das trajetórias de deslocamento tendem a aprofundar desigualdades, convertendo diferenças de percurso em supostos déficits individuais. Por essa razão, a defesa de uma avaliação formativa e contextualizada não constitui flexibilização acrítica, mas condição de rigor pedagógico orientado pela equidade.

Em termos propositivos, o estudo sustenta a necessidade de consolidar agendas de formação inicial e continuada que integrem, de maneira estruturante, temas como migração e refúgio, interculturalidade crítica, políticas linguísticas escolares, acolhimento institucional, avaliação com equidade e articulação intersetorial. Igualmente, aponta para a importância de revisar documentos, protocolos e rotinas escolares, de modo a instituir práticas menos burocráticas e mais responsivas às experiências migratórias. Trata-se, portanto, de intervir não apenas nas práticas docentes individuais, mas no próprio “arquivo” institucional que organiza visibilidades, silenciamentos e formas de reconhecimento no interior da escola.

Por fim, conclui-se que a docência em contextos migratórios pode constituir-se como potência formativa e prática de liberdade quando sustentada por condições institucionais adequadas e por uma formação docente crítica, ética e socialmente implicada. Ao invés de tratar a diferença como desvio a ser normalizado, a escola pode produzir o encontro intercultural como experiência de cidadania, reexistência e ampliação do comum. Nessa direção, o acolhimento deixa de ser apenas um imperativo moral e passa a afirmar-se como eixo político-pedagógico indispensável para a construção de uma educação pública democrática, plural e socialmente justa.

REFERÊNCIAS

ACNUR. ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS - BRASIL. **Dados sobre refúgio**. Brasília, DF, 2024.

AQUINO, Julio Groppa; VAL, Gisela Maria do. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogia y Saberes**, Colômbia, n. 49, p. 41-53, 2018.

ARENDT, Hannah. **Nós, os refugiados**. Covilhã: Lusosofia, 2013.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virginia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Zygmunt Bauman: o medo dos refugiados**. Entrevista publicada pelo site Fronteira do Pensamento em 21 maio 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault explica seu último livro. *In*: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 145-152.

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

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JIMÉNEZ GÁMEZ, Rafael Ángel; GOENECHEA, Cristina. **Educación para una ciudadanía intercultural**. Madrid: Síntesis, 2014.

LÓPEZ REILLO, Paloma. **Una oportunidad para aprender**: la dimensión intercultural en la formación del profesorado. Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife, Área de Desarrollo Económico, 2006.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. **Formação intercultural de professores de espanhol**: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. **Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas**, São Paulo, v. 1, p. 165-185, 2014.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. *In*: ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da. **Linguística aplicada**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-139.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e a América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 107-129.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Letras, 2009.

ENTRE FRONTEIRAS E BARREIRAS: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DAS EXPERIÊNCIAS DE PESSOAS MIGRANTES COM DEFICIÊNCIA

Ana Paula da Cruz Souza⁹

Jordana Wruck Timm¹⁰

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A mobilidade humana marca a história das sociedades, impulsionada por guerras, mudanças ambientais, crises econômicas, perseguições políticas e a aspiração a melhores condições de vida. Contudo, os estudos sobre deslocamentos contemporâneos sub-representam a presença de pessoas com deficiência entre migrantes, refugiados e solicitantes de asilo. A invisibilidade estatística configura um grupo numeroso e historicamente marginalizado (Paz, 2022). Nesse contexto, estudos como o de Ganzarolli (2024) revelam as complexas camadas de vulnerabilidade enfrentadas por famílias em deslocamento forçado com crianças autistas, evidenciando como a interseccionalidade entre migração, deficiência e condição de saúde específica, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), amplifica os desafios de acessibilidade e inclusão. De acordo com o relatório anual do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2022), 89,3 milhões de pessoas foram forçadas a se deslocar em todo o globo, e desse total, estima-se que 12 milhões ou mais são pessoas com deficiência.

Os intensos fluxos migratórios contemporâneos têm reconfigurado a composição demográfica brasileira, evidenciando que a experiência migratória

⁹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2014) e em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2006). Especialista em Educação Infantil pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2007). Realiza Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW. E-mail: a113471@uri.edu.br.

¹⁰ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS. Atualmente, é vice-coordenadora, professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW. Membro titular do Comitê de Ética em Pesquisa. E-mail: jordanawruck@hotmail.com.

é heterogênea e atravessada por distintos marcadores sociais. Entre esses, destacam-se a deficiência e a condição migratória, cuja articulação pode potencializar situações de vulnerabilidade social, cultural e institucional. A literatura sobre interseccionalidade demonstra que desigualdades não atuam de forma isolada, mas se sobrepõem e produzem experiências específicas de exclusão e estigmatização (Crenshaw, 2002). Nesse contexto, pessoas migrantes com deficiência podem enfrentar barreiras adicionais relacionadas à xenofobia, ao capacitismo e à dificuldade de acesso a serviços públicos, incluindo os educacionais, demandando respostas institucionais mais sensíveis às múltiplas dimensões da inclusão (Serrano; Martin, 2021).

Este capítulo adota a análise interseccional para examinar como capacitismo, xenofobia, racismo, desigualdades de classe e barreiras linguísticas operam concomitantemente nas vidas de migrantes com deficiência. Essa lente teórica explica as falhas recorrentes de políticas públicas e programas de inclusão que ignoram tais entrecruzamentos. A perspectiva interseccional constitui não apenas uma opção teórica, mas um imperativo ético e político. Centrando as experiências desse grupo, o texto visa subsidiar políticas mais atentas às opressões plurais e à efetivação de direitos previstos na legislação migratória brasileira e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD).

2. FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E MARCO NORMATIVO DA DEFICIÊNCIA E MIGRAÇÃO

A interseccionalidade, categoria analítica originada nos estudos feministas negros, examina como sistemas de opressão — racismo, capacitismo, xenofobia e classismo — operam de forma articulada, produzindo experiências específicas de exclusão. No campo da educação inclusiva, essa abordagem supera análises isoladas de deficiência ou migração e evidencia barreiras particulares enfrentadas por estudantes migrantes com deficiência, frequentemente negligenciadas por políticas segmentadas.

Pesquisas na educação especial brasileira têm destacado a relevância da interseccionalidade para compreender as experiências escolares de estudantes público-alvo da educação especial, ao mesmo tempo em que apontam sua ainda limitada incorporação nas práticas cotidianas (Schmidt *et al.*, 2021). Marcadores como gênero, raça e classe atravessam a constituição das corporalidades deficientes e produzem desigualdades que não podem ser apreendidas por enquadramentos analíticos isolados, sob pena de comprometer a efetividade das políticas inclusivas (Cardim; Cunha, 2025).

Nessa perspectiva, análises interseccionais revelam fragilidades nos contextos escolares ao lidar com estudantes que vivenciam múltiplas

vulnerabilidades, como crianças migrantes não falantes de português com deficiência, cuja escolarização requer a articulação entre adaptações curriculares, acessibilidade pedagógica e suporte linguístico intercultural (Freitas, 2021). Ganzarolli (2024) aprofunda essa discussão ao demonstrar que, para famílias venezuelanas com filhos autistas, a barreira linguística se soma ao não reconhecimento de laudos diagnósticos de TEA no Brasil, dificultando o acesso a terapias e ao suporte educacional adequado, o que intensifica processos de exclusão e atraso no desenvolvimento.

Schena (2023) sustenta que a criança imigrante com deficiência enfrenta barreiras cumulativas: além dos obstáculos relacionados à deficiência, vivencia dificuldades linguísticas, preconceito, xenofobia e a ausência de políticas que articulem educação especial e migração, o que compromete o acesso a direitos fundamentais.

A insuficiência de dados confiáveis constitui outro entrave à visibilidade dessa população. Subnotificação, classificações inadequadas nos registros migratórios e o receio de deportação, que inibe a autodeclaração, perpetuam a invisibilidade estatística e dificultam a formulação de políticas públicas eficazes. Os processos migratórios, por sua vez, intensificam vulnerabilidades ao exigir mobilidade, acesso a medicamentos e dispositivos assistivos muitas vezes indisponíveis. À luz do modelo social da deficiência, compreende-se que as barreiras sociais — físicas, comunicacionais e atitudinais — tornam-se ainda mais restritivas quando articuladas à condição migrante. Tal intersecção demanda fundamentação teórica consistente para subsidiar políticas públicas alinhadas à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e à legislação brasileira.

As concepções de deficiência são historicamente construídas e variam conforme o contexto sociocultural. Na Grécia Antiga, por exemplo, práticas de abandono de crianças consideradas frágeis revelavam a desvalorização social de determinados corpos (Ribeiro *et al.*, 2019). Em contextos contemporâneos, os significados atribuídos ao corpo e à diferença continuam a divergir entre sociedades, influenciando a experiência migratória de pessoas com deficiência, que enfrentam processos de ressignificação identitária, reorganização familiar e novas formas de estigma (Burns, 2019).

O deslocamento também potencializa vulnerabilidades no campo da saúde mental. Migrantes com deficiência apresentam maior exposição a eventos traumáticos, como violência, perdas e interrupção de tratamentos (UNHCR, 2019). Tais experiências contribuem para o aumento de transtornos mentais em populações migrantes, afetando dimensões sensoriais, cognitivas, psicológicas e físicas e dificultando o acesso a redes de cuidado (OMS, 2025). Ganzarolli (2024)

ilustra esse cenário ao relatar o agravamento das condições de crianças autistas durante a jornada migratória, marcada por precariedade e descontinuidade de cuidados.

Camargo, Oliveira e Marques (2025) ampliam o debate ao mobilizar o conceito de *escrevivência* para analisar narrativas de mulheres migrantes com deficiência. As autoras demonstram que tais trajetórias não se reduzem a categorias jurídicas abstratas, sendo atravessadas por memórias, afetos e processos de resistência. Ao valorizar a narrativa como produção de conhecimento, o estudo desloca o foco exclusivo na vulnerabilidade e evidencia dimensões de agência e construção de sentido.

Assim, a análise dessas experiências não deve restringir-se à vulnerabilidade. Pessoas migrantes com deficiência também mobilizam estratégias de resistência por meio de redes comunitárias e práticas solidárias (Santos; Gomes, 2021). A *escrevivência*, conforme argumentam Camargo, Oliveira e Marques (2025), transforma vivências marginalizadas em narrativas que desafiam invisibilidades e afirmam direitos.

No plano normativo, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência constitui o principal instrumento internacional de proteção. Entre seus princípios destacam-se a não discriminação (Art. 5º), o direito à vida independente e à inclusão comunitária (Art. 19º) e a proteção em situações de risco e emergências humanitárias (Art. 11º). Embora represente avanço significativo, o tratado não menciona explicitamente migrantes e solicitantes de refúgio, o que contribui para lacunas nas políticas nacionais (Sihma, *s.d.*).

A efetivação desses princípios requer políticas integradas que garantam acessibilidade ao longo de todo o ciclo migratório. O modelo social da deficiência desloca o foco da limitação individual para as barreiras sociais que restringem o exercício de direitos, enfatizando acessibilidade, ajustes razoáveis e reconhecimento da capacidade jurídica (Bregaglio; Camino, 2021). Ganzarolli *et al.*, (2024) ressaltam, nesse sentido, a necessidade de ampliar a produção científica sobre imigração/refúgio na Educação Especial, a fim de subsidiar políticas públicas mais consistentes.

Em contraste, o paradigma biomédico, centrado na patologia individual, tende a reforçar práticas assistencialistas e estigmatizantes. No contexto migratório, essa lógica se expressa na autoestigmatização, no isolamento social, em barreiras linguísticas e laborais e na insegurança jurídica, ampliadas por discursos midiáticos negativos (Santos; Guedes, 2025).

Ganzarolli (2024) também evidencia a dimensão simbólica da deficiência ao analisar a cobertura jornalística sobre crianças venezuelanas com TEA

em situação de refúgio. As representações midiáticas, segundo as famílias entrevistadas, tanto ampliam a visibilidade quanto podem reforçar estereótipos associados à dependência e ao sofrimento, influenciando processos de reconhecimento social.

A migração frequentemente implica a perda de ambientes previamente adaptados, impondo o enfrentamento de novas barreiras institucionais e sociais. Nessa perspectiva, a deficiência configura-se na interação entre corpo e ambiente, sendo reconfigurada no contexto migratório. Políticas fronteiriças restritivas, sistemas de acolhimento inadequados e inacessibilidade linguística e arquitetônica contribuem para a marginalização.

Dias *et al.*, (2025) argumentam que a racionalidade médica ocidental sustenta um capacitismo migratório que associa deficiência à improdutividade, impactando negativamente o acesso à proteção social. A articulação entre os princípios da Convenção e o modelo social da deficiência revela-se, portanto, fundamental para enfrentar desigualdades estruturais.

A abordagem interseccional permite compreender que deficiência, gênero, idade, pobreza e status migratórios operam de forma combinada, intensificando vulnerabilidades. Lemos (2021) sustenta que a condição de refúgio associada à deficiência produz dupla vulnerabilidade, demandando interpretação evolutiva dos instrumentos de proteção internacional.

Essa complexidade manifesta-se desde as etapas iniciais da migração. Barreiras documentais, estigma social e ausência de serviços podem limitar o reconhecimento legal da identidade (Santos; Gomes, 2021). Durante o deslocamento, a falta de acessibilidade em transportes, abrigos e centros de detenção amplia riscos, especialmente para mulheres e meninas com deficiência. A ausência de intérpretes e informações acessíveis compromete processos de acolhimento e entrevistas.

Apesar de instrumentos como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) e a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (ONU, 1951) estabelecerem o princípio da não discriminação, persistem lacunas na proteção específica de migrantes com deficiência. No Brasil, a Lei nº 13.445/2017 não detalha de forma consistente as particularidades desse grupo, contribuindo para respostas institucionais fragmentadas.

Diante desse cenário, a incorporação de uma perspectiva interseccional mostra-se indispensável para a formulação de políticas públicas capazes de reconhecer a deficiência como parte de um conjunto de desigualdades que se reforçam ao longo de todo o percurso migratório, superando análises fragmentadas e promovendo inclusão efetiva.

3. VULNERABILIDADES ESTRUTURAIS E EXPERIÊNCIAS DE MULHERES MIGRANTES COM DEFICIÊNCIA

A interseccionalidade entre deficiência e migração configura dinâmicas de exclusão que ultrapassam a simples sobreposição de duas condições. Trata-se de uma experiência marcada por barreiras estruturais, simbólicas e institucionais que afetam diretamente o acesso a direitos, bens e serviços essenciais. A criança migrante com deficiência pode:

- Enfrentar obstáculos linguísticos, culturais e sociais, associados à necessidade de adaptações físicas, comunicacionais e pedagógicas no ambiente escolar.
- Vivenciar um isolamento múltiplo: da cultura de origem, em decorrência da migração; da cultura do país de acolhimento, em razão de barreiras linguísticas, preconceitos e estigmas; e do reconhecimento adequado de sua condição de deficiência.
- Ter sua deficiência invisibilizada, subdiagnosticada ou superdiagnosticada nos sistemas educacionais e de saúde do país de destino, em virtude de barreiras comunicacionais e da ausência de avaliações culturalmente sensíveis.

Esse cenário evidencia a urgência de uma educação inclusiva que articule três dimensões fundamentais: abordagem intercultural, acessibilidade universal e políticas de acolhimento à população migrante. Contudo, tais dimensões raramente são implementadas de forma sistêmica nas práticas educacionais brasileiras.

A interseccionalidade entre deficiência e migração produz um quadro de vulnerabilidade múltipla, no qual as barreiras associadas a cada condição não apenas se somam, mas se potencializam. A experiência migratória, marcada por rompimentos afetivos, perda de referenciais culturais e exposição a contextos hostis, torna-se ainda mais complexa quando vivenciada por pessoas com deficiência, cujas necessidades de suporte e acessibilidade tendem a ser ampliadas.

A primeira dimensão dessa vulnerabilidade relaciona-se às barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais ainda presentes nas sociedades contemporâneas. Santos e Gomes (2021) enfatizam que, mesmo em contextos amparados por legislações protetivas, a efetivação da acessibilidade plena permanece limitada. Quando articuladas à condição migratória, essas barreiras intensificam problemas como o desconhecimento dos serviços disponíveis, a ausência de informações em língua acessível e as dificuldades de acesso a atendimentos especializados, como reabilitação, terapias e acompanhamento educacional.

A segunda dimensão decorre do próprio processo migratório, que envolve insegurança quanto ao status legal, exposição à xenofobia, dificuldades de inserção no mercado de trabalho e precarização socioeconômica. Para a pessoa migrante com deficiência, tais obstáculos são ampliados pelo capacitismo, restringindo ainda mais o acesso à educação, ao trabalho e à participação social. A fragilização ou ruptura de redes familiares e comunitárias compromete, ainda, importantes fontes de apoio cotidiano.

Compreender essa vulnerabilidade múltipla é fundamental para analisar as experiências dessas pessoas, que variam conforme o contexto político, social e cultural do país de acolhimento. No campo da saúde, essa realidade torna-se evidente. O acesso a cuidados contínuos e de qualidade é central para a garantia de condições dignas de vida, mas, para migrantes com deficiência, permanece desigual e fragmentado.

Destacam-se, nesse contexto:

- Descontinuidade do cuidado: a interrupção de tratamentos e a perda do histórico médico, associadas a barreiras linguísticas e burocráticas, dificultam o acompanhamento adequado nos sistemas de saúde do país de destino.
- Limitações no acesso à tecnologia assistiva: a obtenção, manutenção e substituição de dispositivos assistivos esbarram em altos custos, burocracias institucionais e políticas insuficientes, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica.

A interseccionalidade entre migração e deficiência também revela uma dimensão aguda de vulnerabilidade no mercado de trabalho, intensificando a precarização e exploração laboral. Migrantes com deficiência são frequentemente direcionados ao setor informal, caracterizado pela ausência de direitos e proteção social. Esse cenário manifesta-se em:

- Jornadas de trabalho extensas e exaustivas;
- Remuneração insuficiente;
- Ausência de vínculos empregatícios formais e de direitos trabalhistas;
- Elevado risco de exploração, assédio e discriminação.

Corpos historicamente marginalizados ocupam, assim, posições mais precárias no sistema laboral dos países de acolhimento. Nesse contexto, a pessoa migrante com deficiência enfrenta um obstáculo triplo ao acesso ao emprego formal:

- **Barreira migratória (reconhecimento de qualificações):** A dificuldade de validação de diplomas e experiências adquiridas no país de origem constitui entrave significativo. Embora 84% dos migrantes com deficiência entrevistados em estudo do Fórum Econômico Mundial

(2025) possuam qualificações e experiência prévia, 68% enfrentam dificuldades extremas para acessar emprego formal. No Brasil, o processo de revalidação de diplomas é apontado como um dos principais entraves burocráticos, em razão de custos elevados e lentidão, conforme publicações do ACNUR (2025) e MPT (2021). Aproximadamente 68% dos migrantes dedicam esforços intensos à legalização documental, mas o reconhecimento efetivo das qualificações permanece limitado

- **Barreira da deficiência (explícita):** A resistência de empregadores em implementar adaptações razoáveis representa obstáculo direto à inclusão. O relatório *Disability and Migration*, elaborado por Includyme, com e IDB Lab (2024), indica que 76% dos migrantes com deficiência relatam ausência de ambientes de trabalho acessíveis, enquanto 64% apontam falta de tecnologias assistivas. Ademais, 79% percebem que leis de cotas são tratadas como obrigações formais, sem mudanças substantivas nas práticas institucionais, revelando distanciamento entre legislação e implementação.
- **Barreira interseccional (xenofobia no recrutamento):** Manifesta-se na preferência por trabalhadores não migrantes ou por aqueles que se enquadram no estereótipo do migrante “saúdável” e “produtivo”. Estudos da Organização Internacional do Trabalho (MPT, 2021) e da Organização Internacional para as Migrações (2018) indicam que processos seletivos priorizam perfis associados a trabalhos braçais, excluindo candidatos que necessitam de adaptações. O relatório do Fórum Econômico Mundial (2025) acrescenta que 34% dos migrantes relataram agravamento de deficiências preexistentes ou desenvolvimento de novas condições em decorrência das dificuldades da jornada migratória, afastando-os ainda mais do perfil idealizado pelos recrutadores.

O resultado é a concentração em ocupações informais, precárias e mal remuneradas, desprovidas de proteção social e segurança. A experiência migratória, além de cruzar-se com uma deficiência pré-existente, pode provocar ou agravar condições de deficiência em razão de violência, estresse e condições insalubres ao longo das rotas migratórias.

No sistema educacional brasileiro, a inclusão de estudantes migrantes com deficiência não se limita à matrícula. A educação inclusiva pressupõe permanência, participação e construção de vínculos, de modo que a presença escolar se converta em experiências efetivas de aprendizagem e reconhecimento. Embora o direito à educação esteja formalmente assegurado nas políticas de acolhimento, sua articulação com as políticas de educação especial ainda ocorre

de forma fragmentada, produzindo lacunas entre acesso e inclusão.

O acesso à educação constitui meio fundamental de ruptura com ciclos de pobreza e exclusão. Contudo, para crianças e adolescentes migrantes com deficiência, esse direito é atravessado por obstáculos estruturais, pedagógicos e comunicacionais que comprometem permanência e desempenho escolar. A insuficiente preparação dos serviços educacionais manifesta-se na fragilidade do ensino de língua adicional, no suporte psicossocial relacionado ao deslocamento e na mediação intercultural. O acesso à educação profissional e tecnológica também ocorre, muitas vezes, em contextos com limitações de acessibilidade, restringindo oportunidades futuras. No cotidiano escolar, somam-se dificuldades de adaptação, experiências de preconceito e estigmatização e sobrecarga familiar decorrente das condições de vulnerabilidade social.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO

Nas últimas décadas, o Brasil tem convivido com fluxos migratórios diversificados, provenientes tanto de países vizinhos — como Venezuela e Bolívia — quanto de contextos de crises humanitárias em outras regiões. Embora a maior parte das pesquisas concentre-se em adultos migrantes, observa-se o crescimento de estudos voltados para crianças e adolescentes, especialmente no que se refere ao acesso, à permanência e ao sentimento de pertencimento no espaço escolar.

Tonhati, Fusaro e Herrera (2024) apontam que crianças migrantes enfrentam dificuldades relacionadas à língua, à inserção sociocultural e à construção de vínculos no ambiente educacional, além de situações de preconceito, estigmatização e obstáculos institucionais que comprometem seu percurso escolar.

Nesse contexto, o Brasil, consolidado como destino de fluxos migratórios contemporâneos, apresenta desafios significativos quanto à inclusão de migrantes com deficiência. Apesar de dispor de marcos legais considerados avançados — como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) —, a implementação dessas normativas sob uma perspectiva interseccional permanece limitada e desigual nos diferentes territórios.

A experiência migratória de uma pessoa com deficiência, no contexto brasileiro, é atravessada por obstáculos desde a chegada até as tentativas de integração social, educacional e laboral. Uma das primeiras barreiras é de natureza institucional: a deficiência nem sempre aparece de forma explícita e articulada nas principais políticas migratórias, contribuindo para uma

“invisibilidade institucional” das demandas específicas desse grupo. Essa lacuna manifesta-se na ausência de intérpretes de Libras, materiais em braille, sinalizações acessíveis e profissionais capacitados em postos de atendimento, fronteiras, centros de acolhimento e demais serviços públicos.

As narrativas de migrantes com deficiência permitem compreender concretamente essa intersecção. Estudos qualitativos evidenciam que, para determinados grupos — como mulheres migrantes com deficiência —, a exclusão é intensificada por fatores de gênero, classe, deficiência e nacionalidade. Santos e Lopes (2021) analisam essa tríade como configuração interseccional que agrava vulnerabilidades em contextos de refúgio no Brasil. Iniciativas de empoderamento para refugiadas venezuelanas com deficiência em Roraima revelam que barreiras linguísticas, capacitismo e sexismo limitam o acesso ao trabalho formal, conforme reportado pela ONU. Essas mulheres enfrentam maiores dificuldades de inserção laboral, sobrecarga de cuidados e fragilização das redes de apoio, agravadas pela distância familiar e pela precarização das condições de vida.

Demirel e Tapan (2025) destacam a interseccionalidade entre deficiência, migração e gênero, demonstrando como fatores culturais e sentimentos anti-imigrantes ampliam desigualdades e impactam negativamente o bem-estar dessas mulheres. O registro dessas experiências é fundamental para evidenciar resistências e subsidiar políticas públicas mais sensíveis à diversidade.

Camargo, Oliveira e Marques (2025) reforçam a importância de metodologias que reconheçam as narrativas das próprias mulheres migrantes com deficiência como fontes legítimas de produção de conhecimento. Ao articular o conceito de escrevivência a essas experiências, o estudo evidencia como gênero, deficiência e condição migratória se entrelaçam na construção de subjetividades marcadas por deslocamentos, silenciamentos e resistências. Essa abordagem é especialmente relevante no cenário brasileiro, onde a invisibilidade institucional tende a apagar dimensões subjetivas da exclusão. Incorporar essa perspectiva implica reconhecer que políticas públicas devem considerar não apenas demandas materiais, mas também processos de reconhecimento e pertencimento.

No campo da deficiência, apesar de avanços normativos, a literatura aponta a persistência de processos de invisibilização, sobretudo de grupos em maior vulnerabilidade social, evidenciando permanências do paradigma assistencialista e médico. Quando associada à migração internacional, essa condição amplia possibilidades de exclusão e violação de direitos nas políticas educacionais, de saúde e de assistência social, uma vez que migrantes com deficiência permanecem pouco contemplados na formulação e gestão das políticas. Com base em Nogueira (2019), refugiados com deficiência podem

ser enquadrados na categoria de dependentes — grupos com baixo poder político, embora percebidos como merecedores de proteção —, o que faz com que políticas a eles destinadas enfrentem resistências e sejam frequentemente tratadas como caridade, e não como obrigação estatal.

Diante desse panorama, evidencia-se a necessidade de políticas públicas articuladas que incorporem, de forma interseccional, os marcadores de deficiência, migração, gênero, etnia e classe social, conforme indicam estudos recentes sobre refugiadas com deficiência.

No contexto brasileiro, observa-se escassez de pesquisas que abordem diretamente a interseção entre migração e deficiência no campo educacional, bem como fragilidade de políticas especificamente voltadas a esse grupo, contribuindo para sua permanência em situação de invisibilidade institucional e social. Santos e Santiago (2021) destacam que, apesar do aumento de estudos sobre migração e grupos vulneráveis, experiências interseccionais — como a de mulheres com deficiência afetadas por conflitos — permanecem pouco exploradas, revelando lacunas na produção de conhecimento.

Uma revisão sistemática identificou apenas seis estudos relevantes publicados entre 2013 e 2023, indexados em bases nacionais, que abordam imigrantes com deficiência em contextos educacionais, evidenciando a negligência do direito à escolarização desses sujeitos nas políticas públicas, especialmente no caso de migrantes latino-americanos, como venezuelanos (Roquejani *et al.*, 2024). Essa escassez reforça a necessidade de pesquisas empíricas que considerem adaptações pedagógicas e formação docente inclusiva.

Os desafios enfrentados por essa população podem ser organizados em três eixos interdependentes. O primeiro refere-se às barreiras burocráticas e legais, nas quais o estatuto migratório e a precariedade documental dificultam não apenas a matrícula escolar, mas também o acesso a serviços de saúde, assistência social e benefícios vinculados à deficiência, frequentemente condicionados à validação de documentos do país de origem. O segundo eixo diz respeito às barreiras linguísticas e comunicacionais, que ultrapassam o domínio da língua portuguesa e incluem a escassez de recursos de acessibilidade, como profissionais bilíngues e intérpretes de Libras preparados para lidar simultaneamente com diferenças linguísticas, culturais e necessidades educacionais específicas.

O terceiro eixo compreende barreiras pedagógicas e formativas, pois a formação inicial e continuada de professores nem sempre contempla a articulação entre educação inclusiva e educação intercultural. Como consequência, docentes enfrentam dificuldades para diferenciar demandas relacionadas à deficiência daquelas vinculadas ao processo migratório e à aprendizagem de nova língua, comprometendo práticas pedagógicas adequadas. Pesquisas indicam que,

quando a escola não reconhece a complexidade das identidades interseccionais dos estudantes, tende a reproduzir mecanismos de exclusão e silenciamento.

Custódio e Cabral (2023), ao analisarem a inclusão escolar de crianças e adolescentes migrantes não falantes de português, demonstram que barreiras linguísticas impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem e a integração escolar. De modo semelhante, Rocha e Mendes (2023), ao investigarem crianças bolivianas com suspeita de Transtorno do Espectro Autista, evidenciam como migração e deficiência se articulam na produção de barreiras educacionais e institucionais. De forma mais ampla, estudos nacionais apontam que, embora o país adote princípios humanitários em suas políticas migratórias, persistem lacunas como a falta de acessibilidade em abrigos e centros de acolhimento, a escassez de dados estatísticos sobre migrantes com deficiência, as dificuldades linguísticas no acesso a serviços públicos e a limitada articulação intersetorial. Essas condições reforçam a necessidade de políticas educacionais que considerem, de maneira integrada, as múltiplas dimensões que atravessam a experiência escolar de estudantes migrantes com deficiência.

A inclusão deve ser compreendida como processo contínuo de transformação institucional e social, que ultrapassa a formulação normativa e exige ações intersetoriais efetivas. Trata-se de garantir não apenas o acesso formal aos serviços, mas condições concretas de participação, reconhecimento e pertencimento social

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise interseccional das experiências de pessoas migrantes com deficiência evidencia um cenário persistente de invisibilidade e vulnerabilidade institucional. Quando deficiência e migração se entrecruzam, produzem formas específicas de exclusão que não podem ser enfrentadas por políticas setoriais nem por respostas fragmentadas. Este capítulo acrescenta ao campo ao articular três áreas ainda pouco integradas — estudos da deficiência, migrações e educação inclusiva —, revelando como essas interseções amplificam barreiras e demandam abordagens plurais para a efetivação de direitos.

No contexto brasileiro, ainda que exista um arcabouço legal orientado pelos princípios da inclusão e dos direitos humanos (como a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei de Migração), o sistema educacional, as políticas migratórias e os serviços de acolhimento não reconhecem plenamente essa complexidade interseccional. Avançando em implicações concretas, urge a adoção de políticas intersetoriais que articulem educação, saúde, assistência social e migração, com formação inicial e continuada de profissionais capacitados em enfoques

interseccionais para romper a invisibilidade estatística por meio de dados desagregados sobre deficiência e migração.

A escola desponta como espaço-chave de acolhimento, reconhecimento e reconstrução de pertencimentos, onde educação inclusiva e educação intercultural devem ser indissociáveis, especialmente para crianças migrantes com deficiência. A superação dessas limitações demanda ações articuladas, sustentadas por uma abordagem que considere simultaneamente deficiência, migração, diversidade cultural e desigualdades socioeconômicas, configurando a inclusão plena como indicador da capacidade democrática e do compromisso com a justiça social.

Apesar dos avanços teóricos, persistem lacunas em estudos empíricos, particularmente no Brasil, com escassez de pesquisas sobre crianças migrantes com deficiência. Caminhos futuros incluem investigações qualitativas que deem voz às experiências vividas, preenchendo vazios na produção de conhecimento e subsidiando práticas mais equitativas.

REFERÊNCIAS

- ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Revalidação de diplomas de pessoas refugiadas: desafios e oportunidades**. Brasília: ACNUR Brasil, 2025.
- ACNUR. Alto comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Global Trends 2021: Forced Displacement in 2021**. Genebra: ACNUR, 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, 25 maio 2017.
- BREGAGLIO, Renata Lazarte; CAMINO, Paula Morgado. Problemas en la frontera: retos migratorios en el Perú desde un enfoque interseccional de discapacidad. **Anuário Mexicano de Derecho Internacional**, Cidade do México, v. 21, p. 895-930, 2021.
- BURNS, Nicola. Boundary maintenance: Exploring the intersections of disability and migration. In: **Routledge Handbook of Disability Studies**. 2. ed. New York: Routledge, 2019. p. 16.
- CAMARGO, Gabriela Francine; OLIVEIRA, Laura Adler Lara de; MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro. Potencialidades do conceito de escrevivência para a análise de narrativas sobre a trajetória de mulheres migrantes com deficiência. **Narrati – Estudos de Comunicação, Linguagens e Mídias**, v. 1, n. 6, 2025.

CARDIM, Andrezza; CUNHA, Fátima Cristina. Educação Inclusiva com Ênfase na Intersecção entre Educação Especial e Raça. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 144-158, 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CUSTÓDIO, Ana Vitória; CABRAL, João. A inclusão escolar de crianças e adolescentes migrantes e na condição de refúgio, não-falantes do português: a barreira da linguagem e as demandas no processo de ensino-aprendizagem. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, v. 24, n. 2, p. 235-274, 2023. DOI: 10.18759/rdgf.v24i2.2069.

DEMIREL, Aykut Can; TAPAN, Metin Gani. A verdadeira sobrevivente: uma análise fenomenológica interpretativa das experiências de mulheres migrantes sírias com deficiência, vítimas da guerra. **Journal of Social Service Research**, v. 51, n. 3, p. 857-869, 2025.

DIAS, Francine Souza; *et al.* Ensaio sobre deficiência, migração e proteção social no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 38, p. 1-14, e025044, 2025.

FREITAS, Marcos Cezar de. Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07896, p. 1-18, 2021.

GANZAROLLI, Amanda. O deslocamento forçado e a pessoa com deficiência: acessibilidade e inclusão na perspectiva dos responsáveis diretos por venezuelanos autistas em refúgio. **TRAVESSIA – Revista do Migrante**, v. 37, n. 100, nov. 2024, p. 41-66.

Incluyeme.com; IDB Lab. **Disability and migration: labor inclusion processes of Venezuelan migrants in Argentina and Chile**. [s.l.], 2024. Disponível em: <https://www.incluyeme.com/informe-trayectoria-migrantes/>. Acesso em: 16 fev. 2026.

LE MOS, Nara Elizabeth Torres de Souza. **Pessoas refugiadas com deficiência: convergência normativa para a proteção integral**. 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado em Direito Internacional) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito, Universidade Católica de Santos, Santos, 2021.

Ministério Público do Trabalho – MPT. **Migrantes e refugiados: uma abordagem baseada na centralidade do trabalho e na justiça social**. Brasília: MPT, 2021.

NOGUEIRA, Ary Jorge Aguiar. Pessoas com deficiências refugiadas: indesejáveis e invisíveis. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 17729-17748, out. 2019.

OIM - Organização Internacional para as Migrações. **Acesso dos migrantes internacionais ao mercado de trabalho brasileiro: desafios e oportunidades para as empresas**. Brasília: OIM, 2018.

ONU. **Com deficiência e empoderadas**: refugiadas e migrantes são capacitadas para o mercado de trabalho no Brasil.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Refugee and migrant mental health**. Genebra: WHO, 2025.

PAZ, Carla Rojas. **Missing in statistics**: Migrants and persons with disabilities. Migration Data Portal, 20 abr. 2022.

RIBEIRO, Cilene da Silva Gomes; *et al.* Pessoas com deficiência: eugenia na imigração do início do século XX. **Revista Bioética**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 303-311, abr./jun. 2019.

ROCHA, Silvia Regina Pereira da; MENDES, Gabriela Martins Lage. A Intersecção entre o Direito Humano de Migrar e o Direito Humano à Educação: O Caso das Crianças Bolivianas com Suspeita de Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. **Direito Público**, Brasília, v. 20, n. 114, p. 1-20, 2023.

ROQUEJANI, Ticiania Couto. *et al.* Imigrantes com deficiência em contextos educacionais brasileiros: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, Marília, v. 40, 2024.

SANTOS, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos; GUEDES, Murilo Henrique Ferreira. Autismo no contexto de migração no Brasil: uma breve reflexão. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 12, n. 1, 2025.

SANTOS, Maria de Lourdes Pimentel dos; LOPES, Mariana Alves. Com deficiência, mulher e refugiada: uma tríade omnileticamente interseccional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, e67656, 2021.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SANTIAGO, Mylene Cristina. Com deficiência, mulher e refugiada: uma tríade omnileticamente interseccional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-17, 2021.

SANTOS, Wederson; GOMES, Maria Cecília de Araújo. Migração e deficiência: por uma perspectiva interseccional. **Revista Brasileira de Estudos de População (REBEP)**, v. 38, p. 1-22, 2021.

SCHENA, Antonia de Meira. **Ações de acolhimento e atendimento de crianças imigrantes com deficiência na rede municipal de ensino de Curitiba**. 2023. 77f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023.

SCHMIDT, Carlo; *et al.* Deficiência e interseccionalidade: culturas, políticas e práticas educacionais em debate. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-6, 2021.

SERRANO, Samantha; MARTIN, Denise. Immigration, disability and healthcare access in Brazil. **Disability Studies Quarterly**, v. 41, n. 2, 2021.

SIHMA. Scalabrini Institute for Human Mobility in Africa. **Disability and Migration Intersectionality**. *s.d.*

TONHATI, Tânia; FUSARO, Karin de; HERRERA, Miliana. Práticas pedagógicas de inclusão de migrantes e refugiados na educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e270236, 2024.

UNHCR. **Disability inclusion in displacement**. Genebra: UNHCR, 2019.

WORLD Economic Forum. **Migrants with a disability**: 5 insights on an 'invisible' problem. Geneva: World Economic Forum, 17 jan. 2025.

MEDIAÇÃO SOCIOTÉCNICA E INTEGRAÇÃO SOCIOCULTURAL DE MIGRANTES EM ECOSSISTEMAS DIGITAIS DE ACOLHIMENTO

Arthur Silva Araújo¹¹

Roberto Pereira do Nascimento¹²

Adilson Cristiano Habowski¹³

Danilo Rodrigues Pereira¹⁴

Bruno Simões Costa Guimarães¹⁵

Raquel Hoersting¹⁶

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A intensificação dos fluxos migratórios nas últimas décadas, tornou a mobilidade humana um dos fenômenos estruturantes da contemporaneidade. Mais do que deslocamentos territoriais, as migrações configuram processos complexos que envolvem reconfigurações identitárias, disputas por reconhecimento e reorganizações de pertencimento em contextos marcados por desigualdades sociais e culturais. Nesse cenário, a integração sociocultural não pode ser compreendida como simples adaptação ao país de destino, porém como dinâmica relacional que envolve participação, legitimidade simbólica e acesso efetivo aos direitos.

O acolhimento social e cultural emerge, assim, como dimensão central das políticas e práticas voltadas à população migrante. Longe de restringir-se à assistência emergencial, o acolhimento implica mediação intercultural,

11 Doutor em Informática na Educação – UFRGS, Brasil. E-mail: arthuraraujoaraujo1@gmail.com.

12 Doutor em Informática na Educação – UFRGS, Brasil. E-mail: robertotpd@gmail.com.

13 Doutor em Educação – Unilasalle, Brasil. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com.

14 Doutor em Ciências (Neurociências) – UNICAMP, Brasil. E-mail: danilo.pereira@fca.unicamp.br.

15 Doutorando em Ciências da Linguagem – UNICAP, Brasil. E-mail: brunoscguimaraes@gmail.com.

16 Doutora em Psicologia Clínica - UNT, Estados Unidos da América. E-mail: rhoersting@upei.ca.

reconhecimento da pluralidade cultural e criação de condições para o exercício da autonomia e do protagonismo social. E, assim, trata-se de um processo que articula dimensões jurídicas, sociais e subjetivas, influenciando a reconstrução identitária e as possibilidades de inserção na vida coletiva.

Ainda mais, a efetivação das tecnologias digitais, reconfigurou e reconfigura os modos de interação social, circulação de informações e formação de redes. Para migrantes, ambientes digitais tornaram-se espaços estratégicos de acesso aos serviços, manutenção de vínculos transnacionais e construção de comunidades.

Contudo, a literatura disponível, ainda, carece de modelos analíticos que articulem de forma integrada acolhimento sociocultural, subjetivação migrante e mediação sociotécnica visando o contexto da população migrante. Diante disto, este trabalho desenvolve uma revisão bibliográfica com o objetivo de analisar como ecossistemas digitais podem atuar como dispositivos de acolhimento social e cultural, articulando integração sociocultural, reconhecimento e mediação tecnológica.

Ao propor o conceito de Ecossistemas Digitais de Acolhimento, busca-se contribuir para o avanço teórico no campo dos estudos migratórios e das tecnologias sociais, oferecendo um marco analítico que permita compreender as potencialidades e limites das mediações digitais na promoção da inclusão e do pertencimento em contextos de mobilidade humana contemporânea.

2. MIGRAÇÃO, SUBJETIVAÇÃO E INTEGRAÇÃO

A migração, enquanto fenômeno social contemporâneo, segundo as percepções de Faquin, Oliveira e Oliveira (2024), não pode ser reduzida à dimensão geográfica do deslocamento entre territórios nacionais. Trata-se de um processo complexo que envolve reconfigurações estruturais e simbólicas, atravessando dimensões econômicas, políticas, culturais e psíquicas (Menezes, 2025). Conforme argumenta Abdelmalek Sayad (1998, p. 15), a migração constitui um “fato social total”, pois mobiliza simultaneamente múltiplas esferas da vida social.

Para o autor, o migrante vive a condição paradoxal da “dupla ausência”: ausente do país de origem, onde sua presença se torna memória e expectativa, e simultaneamente estrangeiro no país de destino, “onde ele perdeu o direito de ser compreendido em seu lugar de origem e ainda não tem as ferramentas para ser plenamente compreendido no lugar de destino” (Gruden, 2025, p. 34). Essa condição produz uma experiência existencial marcada por ambivalência, deslocamento identitário e tensão permanente entre pertencimento e exclusão.

Para Neto (2024) a subjetividade migrante é atravessada por processos de descontinuidade biográfica. A ruptura com redes familiares, referenciais culturais e linguísticos implica a necessidade de reconstrução narrativa da própria trajetória. Nesse sentido, a migração pode ser compreendida como evento crítico que reorganiza a biografia e redefine os horizontes de expectativa do sujeito (Lopes, 2022). A literatura sociológica, tem demonstrado que tais processos não ocorrem de maneira linear ou homogênea (Ennes, 2022), mas na perspectiva de Teixeira (2025) são, por variáveis, como classe social, raça, gênero, estatuto jurídico e contexto de recepção.

A teoria do reconhecimento desenvolvida por Axel Honneth (2003) oferece uma chave interpretativa fundamental para compreender a centralidade do acolhimento na reconstrução subjetiva. Para Honneth (1989a, 259), a “identidade individual” é constituída intersubjetivamente, dependendo de experiências de reconhecimento em três esferas fundamentais: “amor” (relações afetivas primárias), “direito” (reconhecimento jurídico) e “solidariedade” (valorização social) (Lima, 2025, p. 106).

A ausência de reconhecimento nessas dimensões, gera formas de desrespeito que comprometem a autoestima e a autoconfiança (Spinelli, 2025). No caso de migrantes, a precariedade documental, a discriminação racial ou xenófoba e a invisibilidade institucional configuram experiências de desreconhecimento que impactam diretamente a constituição da identidade (Araújo, 2025a).

Essa análise dialoga com perspectivas que enfatizam o caráter político da produção de subjetividades. Jungbeck (2022), informa que Michel Foucault, argumenta que os sujeitos são constituídos em redes de saber e poder, sendo produzidos por discursos, instituições e práticas sociais que delimitam o campo do possível.

No contexto migratório, dispositivos legais, políticas de fronteira, categorias administrativas e discursos midiáticos operam como mecanismos de classificação e controle (Patz, 2022). O migrante, segundo os autores Pereira (2022), Araújo (2025b) e Andrade (2024), pode ser enquadrado como “refugiado”, “irregular”, “mão de obra”, “ameaça” ou “beneficiário”, categorias que modelam não apenas sua inserção institucional, contudo sua autoimagem.

Esses enquadramentos discursivos, influenciam processos de subjetivação ao estabelecer hierarquias implícitas entre nacional e estrangeiro, cidadão e não cidadão, pertencente e outro (Gonçalves, 2022). A condição migrante, nesse sentido, é atravessada por relações assimétricas de poder que limitam a agência e produzem vulnerabilidade social e, assim, a subjetivação migrante ocorre, portanto, na tensão entre imposições estruturais e estratégias individuais de resistência e adaptação (Santos, 2025).

Dessa forma, compreender a migração sob a perspectiva da subjetivação, implica reconhecer que deslocamentos territoriais produzem deslocamentos simbólicos e identitários (Júnior, 2023). A experiência migratória não se esgota na travessia física de fronteiras, mas sim ela envolve a reconstrução contínua do sentido de si em contextos marcados por desigualdades e disputas por reconhecimento.

Portanto, qualquer análise de interculturalidade e políticas de acolhimento deve considerar os aspectos institucionais e estruturais da integração e os processos subjetivos de constituição identitária, reconhecendo que a participação plena e o sentimento de pertencimento emergem apenas quando ambos os níveis são articulados.

Como é o caso da integração sociocultural, que constitui uma das categorias centrais nos estudos migratórios contemporâneos, mesmo seja interpretada a partir de modelos lineares de adaptação progressiva do migrante à sociedade de destino. Essa concepção, segundo Ventura (2024), tem raízes nos paradigmas assimilacionistas clássicos da sociologia da migração, como aqueles desenvolvidos pela Escola de Chicago no início do século XX, que compreendiam a integração como processo de absorção gradual do imigrante pela cultura majoritária (Caldas; Silva, 2023).

Nesse enquadramento, a incorporação aos valores, normas e práticas da sociedade receptora é apresentada como indicador de sucesso integrativo, enquanto as referências culturais de origem tendem a ser deslocadas para a esfera privada ou consideradas obstáculos à coesão social.

Nos modelos assimilacionistas, segundo Ennes e Truzzi (2025) nos mostram que os programas de integração muitas vezes medem o sucesso do migrante apenas pelo quanto ele se aproxima dos hábitos, idioma ou valores da população local. Por exemplo, em exigências de fluência rápida na língua, adoção de costumes culturais específicos ou participação em cursos de integração padronizados (Bizzarri, 2025). Esses critérios tendem a penalizar diferenças e não consideram os obstáculos estruturais, como acesso desigual a emprego, educação ou serviços de saúde, que dificultam a inclusão real.

Essa perspectiva ignora que a integração é, antes de tudo, um processo relacional (Dadalto; Pavesi; Valentim, 2023), mediado por instituições e dependente tanto das disposições do migrante quanto das condições sociais, políticas e culturais oferecidas pela sociedade de acolhida e, assim, Souza e Pizzio (2025) destacam que a inserção laboral e o acesso formal à educação não garantem, por si só, pertencimento ou reconhecimento social.

A complexidades da integração sociocultural e os processos de subjetivação migrante, para Mathias (2023) há evidência de que a mediação do pertencimento

não ocorre apenas em espaços físicos ou institucionais tradicionais. Nesse contexto, as plataformas digitais emergem como dispositivos sociotécnicos capazes de articular práticas de acolhimento, reconhecimento e participação, oferecendo novos espaços para o diálogo intercultural e para a construção de pertencimento compartilhado (Araújo, 2025a).

É a partir dessa perspectiva que se torna relevante explorar os Ecossistemas Digitais de Acolhimento, concebidos como ambientes integrados que combinam recursos tecnológicos e estratégias sociais (Aragão, 2024) para apoiar migrantes na superação de barreiras estruturais e simbólicas.

3. ECOSSISTEMAS DIGITAIS DE ACOLHIMENTO E MEDIAÇÃO SOCIOTÉCNICA

Nas Ciências Biológicas, “os termos “ecologias” ou “ecossistemas” são usados para descrever as interações de organismos vivos em comunidades” (Pereira; Menezes, 2024, p. 614). Neste contexto, quando encontramos o conceito de ecossistema digital, podemos destacar que são com eles que buscam estabelecer um espaço digital voltado a instituições ou atores interconectados, promovendo colaboração, troca de saberes e a criação de tecnologias flexíveis e de código aberto (Pinheiro; Chueri; Santos, 2022).

Ou melhor, “verifica-se que, no centro desse ecossistema digital, destacam-se os influenciadores, criadores de conteúdo que utilizam plataformas digitais, como redes sociais e blogs, para se conectar com um público específico e influenciar suas opiniões, comportamentos e decisões” (Riquetti; Souza, 2025, p. 230). Adicionalmente, refere-se a um conjunto interconectado de tecnologias, plataformas, pessoas, serviços e dados que operam de forma integrada para permitir trocas de informações, interações e a produção de valor em ambientes digitais.

Em um ecossistema digital, diferentes agentes, como usuários, plataformas, fornecedores de serviços, sistemas de software e redes de comunicação, funcionam como partes interdependentes de uma rede complexa, de modo que suas atividades não ocorrem isoladamente, mas em cooperação e circulação contínua de informações e recursos (Paula, 2024). Esse modelo toma emprestado a metáfora dos ecossistemas biológicos, onde uma multiplicidade de elementos interage e se adapta para garantir a evolução coletiva (Educativa, 2023).

Na prática, para Júnior (2024), um ecossistema digital não é apenas uma plataforma tecnológica isolada, mas uma infraestrutura sociotécnica dinâmica, na qual ferramentas, dispositivos e redes se organizam para permitir fluxos de dados em tempo real, suportar aplicações diversas e facilitar trocas entre distintos atores.

Essa interconexão possibilita, por exemplo, que serviços de comunicação, análise de dados e sistemas de suporte interajam de forma harmoniosa, criando ambientes nos quais conhecimentos, experiências e recursos circulam de modo colaborativo e adaptativo, como um aspecto que se torna especialmente relevante ao pensar ecossistemas digitais de acolhimento e mediação sociotécnica no contexto migratório.

E, neste contexto, as tecnologias digitais, visada como infraestruturas centrais da vida social contemporânea, transformou a forma como migrantes se comunicam, se organizam e constroem pertencimento (Araújo, 2025a). Na “sociedade em rede”, conforme Castells (1999), os fluxos de informação estruturam relações sociais e identificações, tornando a poder, visibilidade e agência elementos continuamente negociados.

Nesse contexto, as plataformas digitais não funcionam apenas como ferramentas de acesso à informação, mas como dispositivos sociotécnicos que influenciam a participação, o reconhecimento e a integração sociocultural (Santos, 2023). Por exemplo, aplicativos de serviços municipais para migrantes podem facilitar o acesso a empregos e cursos de idiomas, mas a forma como os algoritmos priorizam informações ou como as interfaces estruturam a interação determina quem consegue ser visto, ouvido e efetivamente incluído.

Essa mediação tecnológica envolve tanto oportunidades quanto desafios, por um lado, como apontam Dadalto (2024) e Ritzel (2025), os ambientes digitais permitem que migrantes mantenham vínculos transnacionais, compartilhem saberes e construam redes de apoio que atravessam fronteiras, fortalecendo o pertencimento e a identidade cultural.

Por outro lado, a exclusão digital, que inclui falta de acesso à internet, baixo letramento digital ou interfaces pouco inclusivas, reforça desigualdades já existentes (Dotta; Lopes, 2020), limitando o engajamento de migrantes em serviços essenciais e em espaços comunitários (Duque, 2024). Situações cotidianas, como não conseguir se cadastrar em plataformas de empregos locais ou não ter acesso a informações sobre direitos trabalhistas em língua acessível, exemplificam como a tecnologia pode tanto incluir quanto excluir (Araújo, 2025a).

Aplicações práticas podem incluir plataformas colaborativas que permitam aos migrantes sugerir atividades culturais, relatar experiências ou organizar grupos de estudo, transformando os usuários em participantes ativos da própria integração (Alcântara; Santos; Alvarenga, 2025). Nesse sentido, os Ecossistemas Digitais de Acolhimento, surgem como propostas estruturadas para combinar recursos tecnológicos, redes sociais e estratégias institucionais (Lima; Viana, 2022).

Nesse sentido, os Ecossistemas Digitais de Acolhimento, segundo Begeg e Akyuz (2023), surgem como propostas estruturadas para combinar recursos tecnológicos, redes sociais e estratégias institucionais, funcionando como dispositivos de mediação sociotécnica. No caso do estudo de Araújo (2025a), exemplifica esse conceito ao integrar funcionalidades pensadas para promover inclusão, participação e pertencimento dos migrantes no contexto digital. Organiza-se em quatro dimensões complementares:

- (i) **Serviços de informação**, que oferecem cursos de idioma, orientações sobre direitos trabalhistas e acesso a serviços de saúde;
- (ii) **Ferramentas de interação**, como fóruns, chats e grupos colaborativos que permitem intercâmbio entre migrantes e comunidade local;
- (iii) **Redes de apoio**, conectando organizações civis, associações culturais e voluntariado;
- (iv) **Monitoramento e avaliação**, com indicadores de participação, engajamento e satisfação dos usuários (Fogliato, Oliveira, Borba, 2023).

Diante disso, cria condições para que os migrantes participem ativamente da vida comunitária, negociem sentidos de pertencimento e sejam reconhecidos socialmente. Por exemplo, um usuário pode realizar um curso de português online, integrar grupos de debate cultural e interagir com voluntários da comunidade local, fortalecendo tanto sua inserção prática quanto seu reconhecimento simbólico (Araújo, 2023c).

Essa articulação demonstra como plataformas digitais podem operar como dispositivos sociotécnicos de mediação, conectando ações individuais e coletivas, práticas institucionais e processos de integração sociocultural. Compreender plataformas digitais como dispositivos sociotécnicos exige reconhecer seu papel nas relações de poder e na produção de subjetividades (Santos, 2022).

Nesse contexto, os Ecossistemas Digitais de Acolhimento, contribuem ao integrar mediação tecnológica, interculturalidade e subjetivação, deslocando o debate da simples inclusão digital para a construção de infraestruturas orientadas por justiça social e direitos humanos.

4. METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, de caráter teórico-conceitual, orientada pela análise crítica de produções clássicas e contemporâneas nos campos da sociologia da migração, teoria do reconhecimento, interculturalidade crítica e mediação sociotécnica. A seleção dos referenciais considerou relevância epistemológica e impacto teórico, priorizando obras que fundamentam debates sobre subjetivação, integração sociocultural e transformações tecnológicas.

O procedimento analítico incluiu leitura sistemática e organização temática em quatro eixos: migração e subjetivação; interculturalidade e integração sociocultural; plataformas digitais como dispositivos sociotécnicos; e formulação do conceito de Ecossistema Digital de Acolhimento.

Por meio dessa estrutura, realizou-se articulação hermenêutica entre os referenciais, identificando convergências teóricas que justificam a proposição do modelo conceitual. A opção pelo enfoque teórico-conceitual visa discutir os fundamentos epistemológicos prévios à futura operacionalização empírica do Ecossistema Digital no campo dos estudos migratórios e das tecnologias sociais.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise teórica evidencia que o acolhimento social e cultural constitui um componente central para a integração sociocultural de migrantes, indo além do caráter acessório atribuído a políticas formais de inserção. A simples participação em políticas públicas, mercado de trabalho ou educação não garante pertencimento simbólico ou reconhecimento social, como apontam Crul e Schneider (2010) e Boccagni (2017).

Conforme Wittckind, Angelin e Bertaso (2024), baseando-se nas contribuições de Honneth (2003), reforçam que a constituição da identidade depende de experiências intersubjetivas de reconhecimento, ou melhor, quando saberes e trajetórias dos migrantes são desqualificados ou invisibilizados, surgem efeitos negativos sobre autoestima e autoconfiança, fragilizando a reconstrução subjetiva.

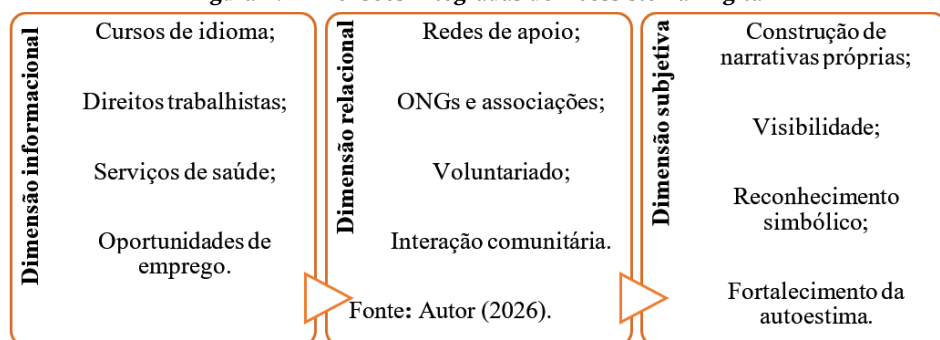
Os resultados indicam que ferramentas digitais de interação, como fóruns, chats e grupos colaborativos, atuam como mediadores ativos da integração, promovendo intercâmbio cultural, suporte jurídico e troca de experiências cotidianas (Araújo, 2025a). A participação em redes de apoio conecta migrantes a organizações civis, associações culturais e iniciativas de voluntariado, ampliando capital social e reforçando vínculos comunitários, como demonstram Sandins (2024) e Rosa; Amaral (2022).

Entretanto, a eficácia desses fluxos depende de condições materiais e sociais, incluindo acesso aos dispositivos, alfabetização digital e disponibilidade de tempo, evidenciando que a mediação digital não é automaticamente emancipatória (Gomez, 2025). A análise mostra ainda que a participação ativa nesses espaços contribui para a dimensão subjetiva da integração, permitindo que migrantes construam narrativas próprias, conquistem visibilidade e obtenham reconhecimento simbólico, em que para Pereira (2025) fortalece autoestima e senso de pertencimento.

Este achado confirma a relevância do reconhecimento simbólico como eixo central de justiça social, conforme Ronsini (2025), e sugere que a integração efetiva ocorre na intersecção entre acesso a informações, engajamento social e legitimidade simbólica. Como ilustram as Figuras 1 e 2 (abaixo), a articulação contínua entre dimensões informacionais, relacionais e subjetivas cria fluxos de integração dinâmicos, nos quais a informação é transformada em prática social e produção de pertencimento.

Inicialmente pela Figura 1, nos mostra como a integração sociocultural se realiza não apenas pelo acesso a informações, mas pela articulação contínua entre recursos informacionais, relações sociais e experiências de reconhecimento.

Figura 1. Dimensões Integradas do Ecossistema Digital

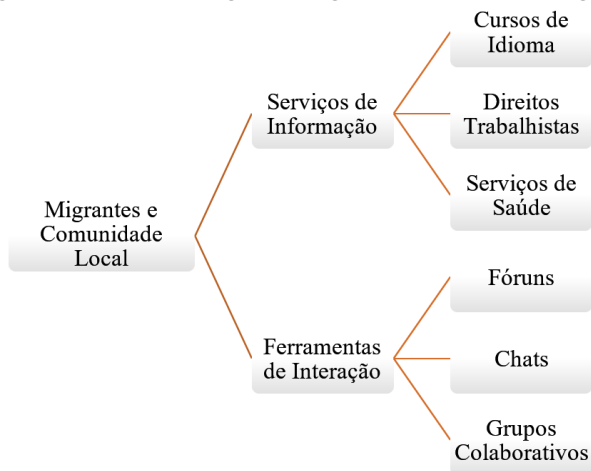


Fonte: Autor (2026).

A Figura 1, mostra que o ecossistema digital, integra três dimensões interdependentes (Torino; Silva; Berti, 2025):

- 1. Informacional:** acesso a direitos e serviços;
- 2. Relacional:** redes de apoio e capital social;
- 3. Subjetiva:** reconhecimento, visibilidade e fortalecimento da identidade.

Essas dimensões operam de forma articulada para promover integração sociocultural e pertencimento. Já a Figura 2, abaixo, ilustra os fluxos de integração digital, evidenciando como informações, interações e redes de apoio se interconectam para fortalecer engajamento, pertencimento e subjetivação. Por exemplo, a participação em fóruns permite troca de experiências culturais, enquanto chats colaborativos oferecem suporte jurídico e social, criando ciclos contínuos de aprendizado e integração.

Figura 2. Fluxos de Integração Digital no Ecosistema Digital

Fonte: Autor (2026).

Assim, a figura representa os fluxos de integração digital no ecossistema digital, mostrando como serviços de informação e ferramentas de interação alimentam redes de apoio, que, por sua vez, fortalecem a produção de narrativas próprias e reconhecimento social. O ciclo na integração sociocultural e no sentimento de pertencimento, demonstra a interdependência entre dimensões informacionais, relacionais e subjetivas (Prado, 2023).

As ferramentas de interação digital, como fóruns, chats e grupos colaborativos, surgem como mediadores ativos desse processo, promovendo intercâmbio entre migrantes e comunidade local (Silva, 2025). As redes de apoio, segundo Torres (2023) e Júnior (2024), conectam organizações civis, associações culturais e voluntariado, criando vínculos de confiança e ampliando oportunidades de engajamento.

A Figura 1 ilustra como esse arranjo evidencia que a integração não é resultado de recursos isolados, mas da interdependência entre informação, interação social e subjetivação e, portanto, a análise dos fluxos de integração digital, apresentados na Figura 2, reforça a centralidade da participação ativa.

Por exemplo, a troca de experiências culturais em fóruns ou o suporte jurídico e social em chats colaborativos não apenas difunde informação como, também, promove reconhecimento simbólico e autoestima e senso de pertencimento (Moura, 2024). Esse ciclo de retroalimentação confirma o argumento de Knebel e Oliveira (2023) sobre a importância de vínculos sociais e transnacionais na construção de identidades híbridas, enquanto estudos de Crul e Schneider (2010) mostram que apenas o acesso formal a recursos raramente produz engajamento social ou pertencimento genuíno.

Entretanto, os resultados revelam a ambivalência da mediação digital. Embora ambientes online ampliem oportunidades de interação, eles também podem reproduzir desigualdades estruturais (Almeida, 2025). Para Diniz e Sahyoun (2024) destacam que a tecnologia por si só não garante inclusão, competências digitais, capital social e participação efetiva são condições indispensáveis.

Do ponto de vista do reconhecimento simbólico, os resultados indicam que práticas de acolhimento que combinam acesso à informação, engajamento social e produção de narrativas próprias são mais eficazes para fortalecer autoestima e senso de pertencimento (Souza, 2025).

Por exemplo, a literatura de Araújo (2025a) destaca que as experiências em que migrantes participam de grupos de voluntariado, eventos culturais ou debates comunitários mostram que o reconhecimento social ativo produz efeitos duradouros na autoestima e na coesão social, reforçando a interdependência entre dimensões informacionais, relacionais e subjetivas.

Portanto, os resultados da análise indicam que a integração sociocultural efetiva é mediada por fluxos contínuos de informação, interação e reconhecimento. O ciclo observado, como o acesso a informações, participação em redes de apoio e construção de narrativas próprias, possui evidência que o pertencimento não é dado, mas conquistado por meio de processos relacionais e multidimensionais.

Ao problematizar a ambivalência das mediações digitais e ressaltar a necessidade de reconhecimento simbólico, os achados contribuem para ampliar o debate sobre políticas de acolhimento, propondo que integração e pertencimento devem ser construídos coletivamente, considerando dimensões práticas, relacionais e subjetivas da experiência migrante.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso teórico desenvolvido evidencia que o acolhimento social e cultural é elemento estruturante da integração sociocultural de migrantes, não podendo ser reduzido a políticas compensatórias ou à inserção econômica. A integração envolve reconhecimento jurídico, participação social efetiva, valorização simbólica e condições para a reconstrução subjetiva, especialmente em contextos marcados por deslocamento e vulnerabilidade.

Assim, as tecnologias digitais desempenham papel central nesse processo, funcionando como mediadoras de informações, redes de apoio e experiências transnacionais. Entretanto, essas tecnologias não são neutras e podem ampliar oportunidades de inclusão ou reproduzir desigualdades estruturais, dependendo de como são projetadas, reguladas e apropriadas socialmente.

O modelo conceitual proposto, ao articular dimensões informacionais, relacionais e subjetivas, mostra que plataformas digitais podem atuar como dispositivos de mediação sociocultural orientados por princípios de interculturalidade e justiça social, ou seja, permitem acesso a direitos, fortalecimento de redes comunitárias e reconhecimento identitário, transformando a tecnologia em infraestrutura de cuidado, participação e construção simbólica.

Conclui-se, portanto, que a efetividade de ecossistemas digitais voltados ao acolhimento migratório, depende de intencionalidade ética, fundamentação teórica e compromisso político com a redução de desigualdades. Desenvolver ambientes digitais que promovam reconhecimento, participação e pertencimento constitui estratégia relevante para fortalecer a integração sociocultural e construir sociedades mais inclusivas e plurais na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, M; SANTOS, G; ALVARENGA. **Descomplica cultura**: um guia para implementar políticas culturais no seu município. Maringá: Viseu, 2025.
- ALMEIDA, A. T. S. Tecnologias na Educação: Desafios no Processo de Inclusão e Desigualdades em Contextos Digitais de Aprendizagem. **Educação & Inovação**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2025. DOI: 10.64326/educacao.v1i2.19. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/19>. Acesso em: 6 jun. 2026.
- ANDRADE, L. M. de. Análises jurídico-conceituais comparadas de Brasil e Portugal sobre os migrantes ambientais à luz do Quadro de Sendai. **Revista do Tribunal Regional Federal da 3ª Região**, [S. l.], v. 35, n. 159, p. 153–174, 2024. DOI: 10.65674/rev-trf3.v35i159.498. Disponível em: <https://revista.trf3.jus.br/index.php/rtrf3/article/view/498>. Acesso em: 6 jun. 2026.
- ARAGÃO, Y. M. **Cidadania digital de migrantes**: limitações e potencialidades da gamificação. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2024.
- ARAÚJO, A. S. **Migração Sul-Sul**: A Ferramenta #MiReACoLH! como Apoio Cultural e Social à População Migrante. 2025, 256 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2025a.
- ARAÚJO, A. S; GOMES, R. S; NASCIMENTO, R. P.; BARONE, D. A. C. Intercâmbio na Modalidade Telecolaborativa. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 2023c, Passo Fundo/RS. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023, p. 387-396. DOI: <https://doi.org/10.5753/wie.2023.234542>.

ARAÚJO, Edna Clara Januário de. **Representações sociodiscursivas de migrantes e refugiados em contextos do Brasil e da Europa: uma abordagem semiótica**. 2025. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. doi:10.11606/T.8.2025.tde-23102025-130016. Acesso em: 2026-06-05.

BEGEÇ, S; AKYUZ, G. A. Requisitos de liderança colaborativa e transformacional em ecossistemas digitais: Líderes tecno-orquestradores em um mundo VUCA. **Revista de Administração de Empresas**, v. 63, p. e2022-0155, 2023.

BIZZARRI, H. M. **A Influência do Material Didático na Aquisição de Fluência em Inglês: entre alunos adultos em aulas presenciais em escolas de idiomas**. São Paulo: Editora Dialética, 2025.

BOCCAGNI, P. **Migration and the search for home: Mapping domestic space in migrants' everyday lives**. New York: Palgrave Macmillan, 2017.

CALDAS, A; SILVA, N. P. A Crítica de Guerreiro Ramos à Escola de Chicago: Assimilação, Aculturação e Racismo. **Dados**, v. 67, n. 3, p. e20220018, 2023.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CRUL, M.; SCHNEIDER, J. Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities. **Ethnic and Racial Studies**, v. 33, n. 7, p. 1249-1268, 2010. DOI: 10.1080/01419871003624068.

DADALTO, M. C. Sentidos de proximidade na relação de migrantes brasileiras e brasileiros mediados pelos smartphones. **Simbiótica: Revista Eletrônica**, Vitória, v. 11, n. 1, p. 53-63, 2024. DOI: 10.47456/simbitica.v11i1.44756.

DADALTO, M. C; PAVESI, P. P; VALENTIM, J. Integração de migrantes nos pontos de chegada. In: DOTA, Ednelson Mariano (org.). **Família, habitação e mobilidade residencial na metrópole: contribuições a partir da Geografia da população**. Vitória: EDUFES, 2023. p. 117-138.

DINIZ, M. H; SAHYOUN, N. P. Importância da inclusão digital para o exercício da cidadania. **Revista Argumentum – Argumentum Journal of Law**, Marília, v. 25, n. 1, p. 17-44, jan./abr. 2024.

DUQUE, R. C. S. (org.). **Letramento digital e a transformação educacional no século XXI** [recurso eletrônico]. 1. ed. Natal: Editora Amplamente, 2024.

EDUCACIONAL. **Ecossistema digital: o que é e como montar um para a escola**. 2023. Disponível em: <https://educacional.com.br/tecnologia-educacional/ecossistema-digital/>. Acesso em: 22 set. 2025.

ENNES, M A; TRUZZI, O. Desafios para se pensar a presença de imigrantes nas sociedades receptoras: assimilacionismo, multiculturalismo e interculturalismo. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 15, p. 1-25, 2025. DOI: 10.14244/contemp.v15.1387.

ENNES, M. A. **Imigração, processos identitários e corpo**. 1. ed. Aracaju: Criação Editora, 2022.

FAQUIN, E. S; OLIVEIRA, C. M; OLIVEIRA, T. C. A. Serviço Social e Migração: o debate realizado nos eventos científicos da categoria profissional. *In*: Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos; Seminário Nacional de Território e Gestão de Políticas Sociais; Congresso de Direito à Cidade e Justiça Ambiental. 2024, Londrina. **Anais [...]** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2024. p. e3710-e3710.

FOGLIATO, C. L; OLIVEIRA, A. L. T; BORBA, E. F. Recursos de interação e colaboração em ferramentas digitais. **Revista de Ciência e Inovação**, v. 9, n. 1, p. 1-23, 5 set. 2023.

GOMEZ, M. V. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez Editora, 2025.

GONÇALVES, M. P. N. **De imigrantes a portugueses**: a dimensão identitária e estratégica da nacionalidade. 2022. Tese (Doutorado em Relações Interculturais) – Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 2022.

GRUDEN, M. **Perdas invisíveis**: um estudo psicossocial sobre o luto não reconhecido em migrantes forçados. 2025. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2025.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

JUNGBECK, B. A problemática do sujeito: releitura das três fases de Michel Foucault. **Revista Todavia**, Porto Alegre, v. 4, n. 6 e 7, p. 64-73, 2022.

JÚNIOR, J. C. S. **Conhecendo trajetórias e percursos de(s)viados**: sobre os deslocamentos territoriais e subjetivos contemporâneos. 2024. 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

JÚNIOR, J. F. C. VIDA DIGITAL: como a tecnologia molda nossas relações e rotinas. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 14, n. 35, 2024. DOI: 10.18764/2236-4099v14n35.2024.8.

JÚNIOR, N. J. F. **Concentração econômica no mercado digital**: diálogo sobre a problemática de fusões e aquisições em ecossistemas digitais. 1. ed. Curitiba: CRV, 2024. 152 p. ISBN 978-65-251-5923-2. DOI: 10.24824/978652515923.2.

KNEBEL, R. L; OLIVEIRA, J. C. D. Constituição das identidades sociais na contemporaneidade. **Revista Gestão & Saberes**, v. 2, n. 1, p. 33-48, jul. 2023.

LIMA, C. P. M. **O reconhecimento social da profissão de enfermagem no Brasil à luz da teoria do reconhecimento de Axel Honneth**. 2025. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

LIMA, R. M. F. S.; VIANA, M. A. P. **Educação personalizada e avaliação formativa em ecossistemas de aprendizagem digitais no ensino superior**. e-Curriculum, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1043-1063, jul. 2022.

LOPES, L. P. S. **Elementos formativos de um Projeto Educativo de PLAc: dimensões política, pedagógica e administrativa**. 2022. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

MATHIAS, D. Pertencimento: discussão teórica. **Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 166-187, 2023.

MENEZES, J. P. P. **Nem lá nem cá: Um estudo qualitativo e psicanalítico sobre a experiência de adaptação cultural em casais migrantes e sua influência na parentalidade e na conjugalidade**. 2025. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

MOURA, M. M. L. **Comparação social e bem-estar psicológico de imigrantes brasileiros em Portugal**. 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e das Organizações) – ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2024.

NETO, E. A. **Trajetórias identitárias de professores migrantes em movimento pendular em Sergipe**. 2024. 230 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

PATZ, S. R. **O uso de tecnologias de perfilamento no controle migratório: um estudo sobre o tratamento dos dados pessoais dos migrantes na sociedade da informação e da vigilância**. 2022. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2022.

PAULA, B. (2024). **O que é um ecossistema digital?** C6 Bank. Recuperado em 22 de setembro de 2025, de <https://www.c6bank.com.br/blog/ecossistema-digital-o-que-e>. Acesso em: 20 fev. 2026.

PEREIRA, A; MENEZES, C. S. Ecossistemas de Aprendizagem: um experimento com licenciandos em computação. *In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE)*, 30, 2024, Rio de Janeiro/ RJ. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 611-622.

PEREIRA, G. L. **Direitos humanos e migrações forçadas: introdução ao direito migratório e ao direito dos refugiados no Brasil e no mundo**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2022.

PEREIRA, M. A. **Notas sobre agenciamento glotopolítico**: relatos de ação pela autoestima e pelos direitos linguísticos dos Mebêngôkre por eles mesmos. 2025. Tese (Doutorado em Linguística e Línguas Indígenas) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

CARDOSO PINHEIRO, M.; DE OLIVEIRA VILANOVA CHUERI, L.; SANTOS, R. P. dos. A Study on Collaboration in Social Innovation Digital Ecosystems. **iSys - Journal of Information Systems**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 20:1–20:33, 2022.

PRADO, M. A. R. do. Acolhimento e receptividade pela mediação da informação. **RBBB: Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 19, p. 1-37, 2023.

RIQUETTI, I. F; SOUZA, T. C. V. O papel das redes sociais na construção do conceito da moda como fenômeno cultural, social e econômico. *In*: CIMEC-1º Congresso Internacional de Moda & Economia Criativa. **Blucher Open Access**, 2025. p. 226-237.

RITZEL, R. C. **Territórios e nacionalidades**: dinâmicas migratórias de venezuelanos/as no município de Passo Fundo/RS, Brasil. 2025. 153 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Passo Fundo, 2025.

RONSINI, M. M. Migrações, Reconhecimento Social e Autonomia. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais** (2238-3565), [S. l.], v. 14, n. 01, p. 244–255, 2025.

ROSA, R. C.; AMARAL, A. P. M. Rede parcerias e migração: uma construção das políticas públicas e migratórias no Mato Grosso do Sul. **Revista GeoPantanal**, Corumbá, v. 17, n. 32, p. 44-63, 2022.

SANDINS, B. G. L. **Associativismo e integração**: o papel das associações no apoio à construção da integração de migrantes brasileiros. 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia Comunitária) – ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, 2024.

SANTOS, J. F. **Migrantes acadêmicas na terra da garoa**: narrativas biográficas de nordestinas na pós-graduação stricto sensu na Universidade de São Paulo. 2025. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

SANTOS, S. R. **Plataformas digitais**: o uso das plataformas digitais na educação. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2023.

SANTOS, V. M. Tecnologias de autocuidado e tecnologias digitais: agenciamento sociotécnico, ética do cuidado e colonialidade. **Anais da ReACT-Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 5, 2022.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

SILVA, E. V. S. Ferramentas Colaborativas: Uso de tecnologias e ferramentas colaborativas na educação. **Revista Educação Contemporânea**, v. 2, n. 2, p. 1346-1353, 2025.

SOUZA, J. G. D. **Literatura infantil e a construção identitária na formação de crianças negras**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

ROSA, R. C.; AMARAL, A. P. M. Participação das mulheres com deficiência no mercado laboral de Palmas-TO: entre a busca pelo reconhecimento social e a inserção marginal. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Palmas, v. 22, n. 2, p. 65-75, 2025.

SPINELLI, L. M. **Axel Honneth: A Construção Intersubjetiva de um Eu Cívico e Humano**. Editora Appris, 2025.

TEIXEIRA, I. M. **Imigração: o perfil sócio-cultural do imigrante brasileiro em Portugal**. 2025. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2025.

TORINO, L. P; SILVA, T. E; BERTI, I. C. L. W. **Regime de informação e práticas informacionais: entrelaçando conceitos para compreensão dos processos de significação dos sujeitos informacionais**. Em *Questão*, v. 31, p. e-141477, 2025.

TORRES, R. S. Subjetivações das mulheres em mídias sociais: entre sofrimentos psíquicos e redes de apoio. **Revista Hum@ nae**, v. 17, n. 2, 2023.

VENTURA, A. F. P. **Além da fronteira: uma perspectiva crítica das narrativas da mídia brasileira sobre venezuelanos no instagram (2015-2024)**. 2024. 272f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

WITTCKIND, E. V; ANGELIN, R; BERTASO, J. M. Reconhecimento, reificação e patologias da razão na filosofia crítica de Axel Honneth como motivação moral para os movimentos sociais em busca de cidadania. **Revista Justiça do Direito**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 61–86, 2024.

CONTEXTOS MIGRATÓRIOS E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NO BRASIL: CULTURA, LINGUAGEM E PERTENCIMENTO

Eloísa Sampaio¹⁷

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os fluxos migratórios contemporâneos têm tensionado de maneira significativa os modos como os territórios brasileiros organizam suas formas de convivência, pertencimento e produção de sentidos. A presença de populações migrantes em diferentes cidades do país não se restringe à dimensão demográfica ou econômica: ela incide diretamente sobre os idiomas que passam a conviver no espaço público, sobre as práticas discursivas que se legitimam nos ambientes escolares e institucionais e sobre as formas culturais de produção de sentido que orientam a vida coletiva.

Essas transformações ocorrem em um país em que a formação territorial foi marcada por processos coloniais que implicaram invasão e reorganização forçada do espaço, violência sistemática contra povos originários, deslocamentos compulsórios, implantação da escravidão como eixo estruturante do sistema produtivo e imposição de padrões culturais europeus como referência dominante. A constituição do território brasileiro envolve, portanto, conflitos estruturais que deixaram marcas profundas na organização social, racial e espacial do país.

As tensões relacionadas à presença de populações migrantes dialogam com essa formação histórica. Não se trata de fenômeno isolado ou totalmente novo, mas de processos que se inserem em uma sociedade já atravessada por classificações, desigualdades e disputas por reconhecimento e legitimidade. Ao observar o modo como a presença migrante é recebida, torna-se possível identificar continuidades com padrões históricos de hierarquização cultural e racial.

¹⁷ Eloísa Sampaio. Graduada no curso de Tecnologia em Produção Cênica da UFPR e responsável pela empresa Gesto Produções Culturais. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da URI-FW. E-mail: eloisasampaio1@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-7679-4539>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7014414735883555>. Brasil, Rio Grande do Sul, Frederico Westphalen.

Nesse contexto, as políticas públicas de educação, acolhimento e inclusão assumem papel fundamental. O acesso a serviços e a garantia de direitos constituem condições básicas para a permanência e a participação social das populações migrantes. Dessa forma, propõe-se analisar como as dinâmicas territoriais, atravessadas por relações de poder e disputas simbólicas, incidem sobre as possibilidades concretas de reconhecimento cultural e linguístico. Não se trata de relativizar a centralidade das políticas públicas, mas de compreender que sua implementação se materializa em territórios já estruturados por hierarquias culturais, sociais e linguísticas.

A reflexão aqui proposta insere-se nas discussões sobre mobilidade humana e processos de acolhimento em diferentes espaços formativos, mas desloca o olhar exclusivamente institucional da escola para uma compreensão mais ampla dos territórios educativos. Esses territórios são entendidos como instâncias formativas nas quais se produzem e se reproduzem valores, saberes e práticas culturais que orientam a convivência social.

A cultura é aqui compreendida como sistema simbólico aprendido e socialmente transmitido, conforme define Laraia (2001), ao afirmar que o comportamento humano resulta de processos de aprendizagem compartilhados no interior de um grupo social. Ao mesmo tempo, é entendida como campo de disputas e processos de hibridação, na perspectiva de Canclini (2006), para quem as culturas latino-americanas se constituem em relações de intercâmbio, conflito e negociação marcadas por desigualdades, nas quais diferentes matrizes simbólicas se afetam mutuamente e produzem novas configurações sociais.

O território é abordado à luz da formulação de Santos (2006), especialmente na noção de “território usado”, entendido como o espaço apropriado e vivido, resultado da interação entre sistemas de objetos e sistemas de ações, atravessado por relações de poder que regulam usos, acessos e possibilidades de permanência. Já a linguagem é tomada como prática social situada, em diálogo com a perspectiva dos letramentos múltiplos formulada por Rojo (2009), que compreende a produção de sentidos como resultado de diferentes formas de uso da língua e de outras manifestações da linguagem – orais, escritas, visuais e digitais – culturalmente situadas e socialmente legitimadas de modo desigual.

Ao compreender cultura, território e linguagem como dimensões interdependentes, torna-se possível observar que os processos de acolhimento e inclusão não se dão em um espaço neutro, mas em territórios nos quais determinadas manifestações culturais e linguísticas são legitimadas, enquanto outras podem ser silenciadas ou relegadas à margem. É nesse campo de disputas simbólicas que se inscrevem as experiências das populações migrantes, exigindo uma leitura que vá além do acesso formal a direitos e considere as condições concretas de participação no território.

2. CULTURA: SISTEMA SIMBÓLICO, DISPUTA E HIBRIDAÇÃO

A compreensão da cultura constitui eixo fundamental a partir do qual se propõe, neste texto, analisar as dinâmicas territoriais que atravessam os processos de acolhimento e inclusão de populações migrantes. Se o território é espaço apropriado e vivido e a linguagem se manifesta como prática social situada, é na cultura que se organizam os sentidos que orientam essas práticas e estruturam formas de pertencimento. Iniciar a análise por essa dimensão permite deslocar o debate da migração como mero fenômeno demográfico para a compreensão das disputas simbólicas que atravessam o espaço social.

Laraia (2001) compreende a cultura como um conjunto de padrões aprendidos e compartilhados socialmente, afirmando que o comportamento humano não é biologicamente determinado, mas resulta de processos de aprendizagem que ocorrem no interior de um grupo. Ao refutar tanto o determinismo biológico quanto o geográfico, o autor demonstra que diferenças entre grupos são construídas historicamente. Essa perspectiva permite compreender que práticas sociais, formas de organização familiar e modos de produzir sentidos resultam de processos históricos de transmissão cultural. Nos contextos migratórios, essa abordagem evita que a diferença seja interpretada como incapacidade ou inadequação; ela a recoloca como expressão de trajetórias culturais distintas que se encontram em um mesmo território.

Entretanto, compreender a cultura apenas como sistema compartilhado não é suficiente para analisar territórios contemporâneos atravessados por múltiplos fluxos culturais. A intensificação das conexões globais, das mobilidades e das trocas simbólicas faz com que processos interculturais estejam presentes mesmo quando não se trata, estritamente, de situações migratórias. A migração, nesse cenário, não cria a interculturalidade, mas a torna mais visível, pois explicita hierarquias culturais que muitas vezes permanecem naturalizadas.

Canclini (2006) propõe que as culturas sejam entendidas como processos de hibridação, nos quais diferentes matrizes simbólicas entram em relação e se transformam mutuamente. Essas transformações não ocorrem em condições simétricas. Ao analisar a formação cultural na América Latina, o autor demonstra que encontros entre tradições indígenas, africanas e europeias se deram sob estruturas coloniais que definiram quais referências seriam valorizadas e quais seriam marginalizadas. A hibridação, portanto, não significa harmonia, mas interação marcada por desigualdades e disputas por legitimidade cultural.

Ao trazer essa contribuição para o debate sobre migração e território, desloca-se o foco da ideia de culturas que apenas coexistem para a compreensão de culturas que se interpelam, se tensionam e se reconfiguram. A presença de populações migrantes em determinado território não significa a inserção de

um bloco cultural fechado em outro igualmente estável. Trata-se, antes, de um processo de afetação mútua: os sujeitos migrantes reelaboram suas referências simbólicas no novo contexto, enquanto o território que os recebe também é atravessado por novas práticas, idiomas e formas de expressão. Contudo, essa interação ocorre em condições desiguais, nas quais determinados repertórios culturais são legitimados como norma, enquanto outros permanecem periféricos ou invisibilizados.

Ao articular Laraia e Canclini, assume-se aqui uma compreensão de cultura como sistema simbólico historicamente produzido e socialmente partilhado, cuja estabilidade relativa não exclui os processos de disputa, negociação e reconfiguração que emergem do encontro entre diferentes trajetórias culturais. Essa abordagem permite compreender que os conflitos observados nos territórios com presença de populações migrantes não se reduzem à existência de diferenças culturais, mas dizem respeito às formas pelas quais tais diferenças são reconhecidas, reguladas ou hierarquizadas.

No campo educacional, essa discussão encontra desdobramento na noção de educação intercultural. Matos e Goenechea Permisán (2016) afirmam ser necessário um caráter intercultural que “contribua para a transformação de uma sociedade multicultural, na qual coexistem diversas culturas, em uma sociedade intercultural, na qual se produza um verdadeiro intercâmbio que transforme tanto os grupos majoritários como os minoritários” (Matos; Goenechea Permisán, 2016, p. 1095). As autoras destacam ainda que a interculturalidade não pode ser reduzida a manifestações folclóricas ou celebrações pontuais, mas exige revisão curricular, envolvimento coletivo e reconhecimento efetivo da diversidade cultural (Matos; Goenechea Permisán, 2016). Ao afirmarem que “a interculturalidade é para todos” (Matos; Goenechea Permisán, 2016, p. 1105), evidenciam que o diálogo intercultural não deve ser direcionado apenas aos estudantes migrantes, mas constituir princípio organizador do território como um todo.

Compreender cultura nessa perspectiva implica reconhecer que ela organiza critérios de pertencimento, legitima determinadas formas de linguagem e pode, ao mesmo tempo, produzir reconhecimento ou exclusão. Ao deslocar a análise para essa dimensão, torna-se possível examinar como os territórios educativos operam – não apenas como espaços físicos de escolarização, mas como arenas simbólicas nas quais se definem quais saberes, línguas e práticas culturais são visibilizadas, valorizadas ou silenciadas. A articulação entre cultura e relações de poder permite, assim, compreender o território como espaço socialmente produzido, atravessado por disputas simbólicas e por processos de regulação que incidem diretamente sobre as experiências culturais

e linguísticas das populações migrantes. É nesse movimento que os processos de pertencimento se estruturam, articulando cultura e território como dimensões inseparáveis de análise.

3. TERRITÓRIO E LUGAR: USOS, DISPUTAS E FORMAÇÃO NO ESPAÇO VIVIDO

Ao analisar as dinâmicas migratórias no Brasil, não basta recorrer a recortes administrativos ou delimitações geográficas formais. Os fluxos migratórios não incidem apenas sobre municípios ou estados enquanto unidades cartográficas: eles atravessam relações sociais, práticas culturais, formas de organização da vida cotidiana e modos de pertencimento. É nesse sentido que se adota aqui a noção de território como território usado, conforme formulado por Milton Santos, para quem “é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social” (Santos, 2005, p. 7).

O território, assim compreendido, não é apenas suporte físico, mas resultado de práticas concretas: formas de morar, trabalhar, circular, organizar a vida coletiva e produzir sentidos de pertencimento. Quando Santos se refere ao território usado como “espaço humano, espaço habitado” (Santos, 2005, p. 255), ele indica que o território existe enquanto é vivido, disputado e continuamente reconfigurado.

Essa compreensão se articula à definição de espaço como “conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações” (Santos, 2006, p. 12). Infraestruturas, equipamentos urbanos e redes técnicas compõem os sistemas de objetos, enquanto decisões políticas, normas institucionais e práticas sociais integram os sistemas de ações. Essa articulação revela que o território não apenas abriga diferenças culturais, mas as organiza segundo critérios historicamente constituídos. No caso brasileiro, tais critérios são atravessados por processos coloniais, desigualdades raciais e assimetrias econômicas que moldaram a ocupação e a distribuição do espaço, definindo quem pode permanecer, circular e acessar determinados recursos e serviços da cidade.

Território e lugar podem ser compreendidos como dimensões distintas, embora relacionadas. O território remete ao conjunto mais amplo de relações que envolvem diferentes escalas – inclusive aquelas atravessadas por fluxos econômicos, políticos e normativos. O lugar, por sua vez, diz respeito ao plano da experiência concreta, onde a vida cotidiana acontece e onde a convivência ganha forma (Santos, 2006). É no lugar que as pessoas se encontram, entram em conflito, constroem vínculos e produzem sentidos compartilhados.

Nos contextos migratórios, essa distinção ajuda a perceber que a chegada de populações migrantes não altera apenas indicadores demográficos. Ela interfere

diretamente nas dinâmicas do lugar: novas línguas passam a circular, outros repertórios culturais se tornam visíveis e diferentes formas de organização social se inserem no cotidiano. Ao mesmo tempo, essas experiências são atravessadas por políticas públicas, legislações e discursos que operam em escalas mais amplas e que organizam o território.

Santos utiliza os termos “horizontalidades” e “verticalidades” (Santos, 2006) para indicar essas dinâmicas. As “horizontalidades” dizem respeito às relações que se estabelecem no plano da proximidade e do cotidiano; as “verticalidades” referem-se a decisões, normas e fluxos que incidem sobre os lugares a partir de instâncias mais amplas. Nos contextos migratórios, os processos de acolhimento dependem da interação entre essas duas dimensões: a recepção no cotidiano do bairro, da escola ou do trabalho se articula a políticas migratórias, normativas educacionais e discursos públicos que operam em escala nacional e internacional.

Ao reconhecer o papel das normas na organização do espaço (Santos, 2006), compreende-se que o território é atravessado por critérios que definem quais línguas são legitimadas, quais saberes são reconhecidos e quais práticas culturais são valorizadas. A inserção de populações migrantes envolve, portanto, tanto a adaptação a regras existentes quanto a possibilidade de questioná-las e transformá-las.

A noção de cultura, discutida anteriormente, dialoga diretamente com essa compreensão. Se cultura diz respeito a sistemas de significados, práticas e valores socialmente construídos, ela se realiza nos usos que se fazem do território e nas experiências que se constroem no lugar. As disputas culturais não se dão no abstrato; elas se materializam no espaço vivido, nas interações cotidianas e nas formas de reconhecimento ou exclusão.

Ao compreender o território como espaço usado, regulado e disputado, amplia-se também a reflexão sobre educação. A formação não ocorre apenas no interior da escola enquanto instituição formal. Ela se distribui no território, nas relações comunitárias, nas práticas culturais, nas interações linguísticas e nos espaços de convivência que estruturam o lugar. O território, nesse sentido, pode ser compreendido como território educativo.

Falar em território educativo implica reconhecer que processos de socialização, transmissão de saberes e construção de pertencimento se realizam para além da escola. Em contextos migratórios, essa dimensão torna-se ainda mais evidente: a aprendizagem da língua, a negociação de identidades e o reconhecimento de direitos acontecem no cotidiano do lugar, atravessado por regras e políticas mais amplas.

Assim, ao adotar a noção de território usado, a análise das migrações desloca-se da simples descrição de fluxos populacionais para a compreensão das

relações que produzem o espaço vivido. Diferentes atores – Estado, instituições, comunidades locais e populações migrantes – participam da construção e da transformação desse território. É nesse movimento que se delinea o território educativo como espaço ampliado de formação, no qual cultura, linguagem e educação se entrelaçam e passam a organizar critérios de pertencimento.

4. TERRITÓRIO EDUCATIVO E CIDADES EDUCADORAS

O território, entendido como espaço vivido e produzido pelas práticas sociais, também participa da constituição dos sujeitos. Os processos de aprendizagem não se restringem à instituição escolar, embora se reconheça que a escola ocupa um lugar estruturante nos processos de educação. Relações cotidianas, práticas culturais, dinâmicas comunitárias e as diferentes línguas e formas de expressão que circulam no território contribuem para a construção de pertencimentos e para a formação de modos de ver e interpretar o mundo. Nesse sentido, o espaço urbano não é apenas cenário da vida social, mas parte ativa da experiência formativa.

A Carta das Cidades Educadoras dialoga com essa compreensão ao afirmar que a cidade deve ser pensada para além “de um conjunto de espaços ocupados por pessoas, suas moradias e edificações” (AICE, 2020, p. 7). Ao reivindicar o papel da cidade como espaço de aprendizagem permanente, o documento sustenta que o território carrega um potencial que precisa ser assumido coletivamente. Já em sua formulação inicial, estabelece que “uma cidade será educadora ao oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e os ensinando a se envolverem nela” (AICE, 2020, p. 8). A cidade, assim, é compreendida como espaço que forma e que também se transforma na interação com aqueles que a habitam.

Entretanto, reconhecer esse potencial implica considerar as condições históricas e sociais que estruturam o acesso à cidade. Em contextos marcados por desigualdades territoriais, raciais e econômicas, a experiência urbana não se distribui de forma homogênea. Pensar a cidade como educadora exige, portanto, analisar de que modo os diferentes sujeitos participam – ou são impedidos de participar – dos espaços culturais, linguísticos e institucionais que organizam a vida coletiva.

Essa perspectiva desloca o entendimento da instituição escolar como única responsável pela transmissão de conhecimentos e atribui ao território uma função mais ampla na organização da vida social. Cerutti e Vieira (2024) argumentam que a ideia de cidades que educam representa uma expansão dos espaços tradicionalmente vinculados à escolarização, integrando movimentos que possibilitam o acesso e a participação de diferentes sujeitos da sociedade.

As autoras destacam que “os territórios da escola ganham novos significados e ultrapassam os muros institucionais para uma intervenção efetiva nas diversas comunidades em que se encontram” (Cerutti; Vieira, 2024, p. 126).

Ao problematizar o “currículo da cidade”, Cerutti e Vieira (2024) questionam como os conteúdos escolares se articulam “no e com os territórios” e como a escola compreende seu entorno, suas pessoas, culturas e relações – questões que assumem maior complexidade com a presença de populações migrantes, que introduzem novas referências culturais e linguísticas e tensionam formas consolidadas de convivência e colocam em evidência critérios implícitos de reconhecimento.

O território, nessa perspectiva, torna-se espaço de negociação de pertencimentos. A maneira como reconhece – ou silencia – práticas culturais e línguas diversas incide diretamente sobre as possibilidades de participação social. Acolher não significa apenas admitir a presença física, mas reconhecer que o espaço comum se reconfigura na interação com aqueles que nele se inserem e que essa reconfiguração envolve disputas simbólicas.

Cerutti e Vieira (2024, p. 173) ressaltam ainda que o território pode ser compreendido como espaço de multimodalidade, no qual as aprendizagens se manifestam “tanto nos ambientes reais quanto nos virtuais”. Essa ampliação é particularmente significativa em contextos marcados pela diversidade cultural e linguística, nos quais redes digitais e experiências presenciais se entrelaçam na construção de vínculos e na circulação de línguas, culturas e modos de expressão.

Ao articular território e cidades educadoras, desloca-se o debate sobre inclusão de populações migrantes de uma lógica restrita ao acesso institucional para uma análise das dinâmicas sociais que organizam o espaço urbano. A inclusão passa a ser compreendida como participação efetiva na produção de sentidos, na circulação de saberes e na definição de critérios de pertencimento. Nesse movimento, a cidade não aparece apenas como cenário, mas como instância que produz sentidos, regula reconhecimentos e pode também ser transformada pelas presenças que a atravessam.

5. LINGUAGEM, LÍNGUA E DISPUTAS NO TERRITÓRIO EDUCATIVO

Ao compreender o território educativo como espaço vivido, regulado e atravessado por relações de poder, reconhece-se que há uma dimensão linguística que o constitui. Se o território não é neutro, tampouco o são as línguas e as formas de linguagem que nele circulam.

No campo dos estudos da linguagem, compreende-se que a língua refere-se a um sistema linguístico historicamente constituído e socialmente partilhado,

por meio do qual se organiza a comunicação verbal de um grupo, enquanto a linguagem envolve o conjunto mais amplo de práticas de produção de sentido – verbais e não verbais – que estruturam a vida social. Essa distinção permite compreender que a inserção de populações migrantes em territórios educativos envolve tanto o aprendizado da língua majoritária quanto a negociação de múltiplas formas de expressão cultural.

Ao discutir os letramentos múltiplos, Rojo (2009) propõe compreender a produção de sentidos como resultado de práticas sociais situadas que mobilizam diferentes linguagens – orais, escritas, visuais e digitais. O letramento, nessa perspectiva, não se limita ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas envolve modos de participação social mediados pela linguagem. Isso implica reconhecer que determinadas formas de uso da língua e da linguagem são legitimadas em certos contextos, enquanto outras recebem menor reconhecimento.

No debate sobre o chamado “português como língua de acolhimento”, Anunciação (2018) observa que, embora o discurso do acolhimento seja frequentemente mobilizado sob a justificativa da inclusão, determinadas práticas podem reforçar perspectivas assimilacionistas e expectativas de adequação à norma linguística dominante, desconsiderando os repertórios prévios e as formas próprias de participação dos sujeitos migrantes. Ao discutir o ensino de português para migrantes e refugiados, a autora questiona a expectativa de um “falante nativo ideal” (Anunciação, 2018, p. 37), parâmetro que ignora as identidades linguísticas múltiplas e hibridizadas dos sujeitos.

Essa discussão ganha relevância quando se observa o território educativo como instância de regulação simbólica. Quando a língua majoritária é tomada como único parâmetro legítimo de participação, estabelece-se um critério implícito de pertencimento. Diniz e Neves (2018) evidenciam que políticas educacionais podem produzir processos de (in)visibilização do multilinguismo, seja pelo apagamento da diversidade linguística, seja por seu reconhecimento apenas formal, sem desdobramentos pedagógicos concretos. Os autores analisam ainda o chamado “discurso da falta”, segundo o qual estudantes migrantes são frequentemente significados a partir daquilo que lhes faltaria – especialmente a proficiência plena na língua majoritária – desconsiderando seus repertórios linguísticos prévios (Diniz; Neves, 2018).

Contudo, a dimensão linguística das dinâmicas territoriais não se limita à escola. A aprendizagem da língua predominante no território é condição concreta para a circulação em diferentes espaços sociais. O acesso a serviços públicos, a inserção em atividades comunitárias, o estabelecimento de vínculos no cotidiano e a participação em instâncias de decisão dependem, em grande medida, da possibilidade de compreensão mútua. Ainda que a comunicação se

realize também por meio de recursos multimodais – gestos, imagens, tecnologias digitais –, o domínio funcional da língua majoritária amplia as condições de interação no espaço vivido.

O encontro entre diferentes repertórios linguísticos não implica necessariamente substituição, mas reconfiguração. Na perspectiva de Canclini (2006), os processos de hibridação cultural produzem novas configurações a partir do contato entre matrizes simbólicas distintas. No cotidiano dos territórios educativos, a convivência entre línguas pode gerar rearranjos, práticas translíngues e novas formas híbridas de expressão. A presença de populações migrantes, nesse sentido, não apenas se adapta ao território, mas também o transforma.

Se o território usado, conforme Santos (2005), é atravessado por normas, fluxos e decisões que operam em diferentes escalas, as políticas linguísticas integram esse conjunto de regulações. Elas definem quais línguas são reconhecidas, quais permanecem invisibilizadas e quais práticas são legitimadas. No plano do lugar – onde a vida cotidiana se desenvolve – essas decisões se traduzem em experiências concretas de reconhecimento ou exclusão.

Compreender a linguagem no interior dos territórios educativos implica reconhecer que as disputas por pertencimento se dão também no plano linguístico e atravessam tanto a escola quanto os demais espaços de convivência social. A inclusão de populações migrantes não se restringe ao acesso institucional, mas envolve a possibilidade de participar das práticas culturais, comunicativas e comunitárias que estruturam o território. É nesse entrelaçamento entre língua, cultura e território que se definem as condições efetivas de acolhimento, reconhecimento e participação.

6. DISPUTAS DE PERTENCIMENTO, XENOFOBIA E RACIALIZAÇÃO DA DIFERENÇA

Ao compreender o território educativo como um espaço vivido, atravessado por normas e relações de poder, é possível perceber que as disputas de pertencimento não acontecem apenas no plano institucional ou pedagógico. Elas aparecem também no cotidiano, na forma como certas presenças são vistas, tratadas e posicionadas no espaço social. A maneira como o território reconhece – ou não – determinados sujeitos, influencia diretamente suas possibilidades de participação.

Nesse sentido, ElHajji e Paraguassu (2021) mostram que a condição de estrangeiro não se limita a uma questão jurídica. Ela envolve uma posição de alteridade que aproxima o estrangeiro da criança, pois ambos ocupam um lugar de minoridade. Essa minoridade não se refere apenas à idade ou à nacionalidade,

mas à limitação da fala e da participação nas decisões que organizam a vida social. Tanto a criança quanto o estrangeiro acabam inseridos em uma lógica de tutela, com reconhecimento parcial e dificuldades de pertencimento no território.

No debate sobre migração no Brasil, essa discussão pode ser aprofundada a partir da noção de xeno-racismo ou xenofobia racializada. Ao analisarem a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no país, Faustino e Oliveira (2021) demonstram que a recepção aos migrantes é organizada de maneira desigual. Os autores indicam que a xenofobia pode assumir forma racializada quando opera por meio da “desumanização” e “demonização” de determinados grupos, mantendo “o velho crivo racial anti-negro (e anti-indígena, em alguns casos)” (Faustino; Oliveira, 2021, p. 204).

Ao retomarem a formulação de Sivanandan, os autores apontam que o xeno-racismo designa um racismo que se apresenta como medo do estrangeiro, mas preserva características do racismo histórico. Trata-se de um racismo “em substância, mas ‘xeno’ em forma” (Sivanandan, 2006 *Apud* Faustino; Oliveira, 2021, p. 201). Ainda que o conceito tenha sido formulado em outro contexto, ele ajuda a compreender como determinadas presenças migrantes são hierarquizadas.

Faustino e Oliveira (2021, p. 198) afirmam que, no Brasil, a hospitalidade ou aversão ao estrangeiro “sempre foi seletiva e desigualmente distribuída”. Isso indica que não se trata apenas de oposição entre nacional e estrangeiro, mas de classificações que articulam nacionalidade, raça e posição social.

Nos territórios educativos, essas dinâmicas podem se expressar nas interações cotidianas, nas expectativas dirigidas a determinados estudantes ou na forma como suas trajetórias são interpretadas. Diferenças linguísticas e culturais podem ser compreendidas como insuficiência ou dificuldade individual, e não como expressão de experiências formativas distintas.

Essa condição de minoridade analisada por ElHajji e Paraguassu (2021) aparece, no plano empírico, nas situações descritas por Cantinho (2018) sobre crianças migrantes no Brasil e evidencia como práticas institucionais podem produzir silenciamento. A autora problematiza a “perda de agência política a partir de práticas de silenciamento e invisibilidade de um sistema que insiste em ignorar sua presença e negar sua participação” (Cantinho, 2018, p. 156). O reconhecimento formal de direitos, nesse sentido, não assegura, por si só, escuta e participação efetiva.

Mesmo quando existem mecanismos institucionais de proteção, permanecem fragilidades nos processos de acolhimento. Cantinho (2018, p. 171) observa que muitas crianças refugiadas “permanecem sozinhas, tendo

que enfrentar as inseguranças da adaptação a um ambiente desconhecido”. A vulnerabilidade não se limita à ausência de documentos; ela atravessa a experiência cotidiana no território.

A xenofobia – e, em determinados contextos, sua dimensão racializada – não se reduz a atitudes individuais. Ela se articula a processos históricos e a formas de organização social que definem critérios de pertencimento. As disputas incidem diretamente sobre as possibilidades de participação cultural, linguística e social das populações migrantes.

Ao articular cultura, território e linguagem, evidencia-se que o reconhecimento no território educativo envolve mais do que o acesso formal às instituições. Ele diz respeito às condições concretas de escuta, participação e valorização das diferentes experiências culturais e linguísticas que compõem o espaço vivido. A inclusão, nesse sentido, não se limita à presença física, mas depende da forma como o território lida com a diversidade que o constitui e do enfrentamento de manifestações de xenofobia, preconceito racializado e hierarquias de poder que regulam quem é reconhecido como pertencente.

7. TERRITÓRIOS EDUCATIVOS EM CONTEXTO DE DISPUTAS GLOBAIS E AFIRMAÇÕES CULTURAIS

A compreensão do território como espaço usado, atravessado por normas e relações de poder, implica reconhecer que os lugares não se organizam de forma isolada. Conforme formula Milton Santos, o território é permanentemente tensionado por fluxos que operam em diferentes escalas, articulando decisões e racionalidades que excedem o plano local. As chamadas verticalidades – instâncias políticas, econômicas e normativas que incidem sobre os lugares – coexistem com as horizontalidades, isto é, com as relações cotidianas que estruturam a vida na proximidade.

Sob essa perspectiva, os espaços educativos brasileiros inserem-se em uma América Latina historicamente marcada por assimetrias econômicas, heranças coloniais e posições desiguais no sistema internacional que moldaram a distribuição de riquezas, oportunidades e mobilidades. A circulação de pessoas na região – por razões econômicas, políticas ou ambientais – não se apresenta como fenômeno desconectado dessas desigualdades estruturais, mas frequentemente como expressão delas.

A leitura de Santos permite compreender que fluxos migratórios não são apenas deslocamentos individuais, mas movimentos vinculados a reorganizações mais amplas do território. Regiões que concentram infraestrutura, estabilidade institucional e possibilidades de inserção econômica tendem a atrair populações provenientes de áreas submetidas a precarizações ou conflitos. Esses

deslocamentos produzem reconfigurações no cotidiano dos lugares, alterando práticas culturais, dinâmicas linguísticas e modos de convivência.

Nesse processo, cultura e linguagem assumem centralidade. A contribuição de Canclini auxilia a compreender que os encontros culturais na América Latina sempre ocorreram sob condições desiguais. Ao tratar da hibridação, o autor destaca que os processos culturais são atravessados por relações de poder que definem quais matrizes simbólicas alcançam maior legitimidade (Canclini, 2006). A presença de populações migrantes insere-se nesse cenário: diferentes repertórios entram em contato, negociam sentidos e produzem novas configurações, mas nem todos são reconhecidos de maneira equivalente.

Em contextos de instabilidade regional, crise econômica ou tensionamento das soberanias nacionais, discursos de afirmação identitária tendem a ganhar força. A valorização de símbolos, tradições e referências culturais pode operar como estratégia de coesão social. Ao mesmo tempo, esse movimento pode intensificar fronteiras simbólicas, tornando mais rígidos os critérios de pertencimento e dificultando o reconhecimento de presenças consideradas externas.

Faustino e Oliveira (2021, p. 198) demonstram que, no Brasil, a hospitalidade ao estrangeiro “sempre foi seletiva e desigualmente distribuída”, articulando-se a critérios raciais e sociais historicamente constituídos. Essa seletividade não se dissocia de processos de construção nacional nos quais determinados perfis migratórios foram incentivados, enquanto outros foram desestimulados ou estigmatizados. As disputas contemporâneas, portanto, dialogam com padrões históricos de hierarquização racial e cultural.

No cotidiano dos espaços educativos, essas dinâmicas não se dissolvem. Elas podem se manifestar nas expectativas dirigidas a estudantes migrantes, na forma como suas línguas são tratadas e na valorização – ou não – de suas trajetórias culturais. A incidência de legislações, diretrizes educacionais e políticas linguísticas articula-se às interações diárias, produzindo experiências concretas de reconhecimento ou marginalização.

A percepção da presença migrante como transitória influencia a maneira como se estruturam políticas e discursos. Quando a permanência é concebida como provisória, reduz-se o investimento na construção de vínculos duradouros e no reconhecimento de contribuições culturais efetivas.

Os espaços educativos brasileiros se constituem, assim, em meio a tensões que ultrapassam o plano imediato, sendo atravessados por reorganizações globais, heranças históricas e processos regionais que incidem sobre as formas de convivência. A inclusão de populações migrantes não pode ser analisada apenas como questão pedagógica ou administrativa; envolve também a forma como se

responde a desigualdades históricas e a fluxos que reconfiguram a composição cultural e linguística.

Nesse cenário, a valorização da diversidade não se esgota em enunciados institucionais. Ela depende do reconhecimento de que as transformações decorrentes da mobilidade humana integram a própria dinâmica histórica do território. A cultura não é elemento externo que se adiciona ao espaço social; constitui dimensão de sua produção contínua. Do mesmo modo, a presença migrante não representa ruptura absoluta, mas continuidade de processos históricos de circulação, encontro e negociação que marcam a formação latino-americana.

Ao situar os territórios educativos nesse contexto mais amplo, reforça-se que políticas de acolhimento e inclusão precisam considerar não apenas o acesso formal, mas as condições concretas de pertencimento. A educação, entendida em sentido ampliado, assume papel estratégico na construção de ambientes capazes de enfrentar hierarquias históricas e promover formas mais amplas de reconhecimento.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fluxos migratórios contemporâneos atravessam os territórios brasileiros para além de sua dimensão demográfica. Eles incidem sobre as formas de convivência, sobre os modos de pertencimento e sobre os sentidos culturais e linguísticos que organizam a vida coletiva. Ao articular cultura, território e linguagem como eixos de análise, buscou-se evidenciar que acolhimento e inclusão não ocorrem em espaços neutros, mas em contextos historicamente marcados por hierarquias e disputas.

A cultura foi compreendida como sistema simbólico aprendido e compartilhado, mas também como espaço de negociação e hibridação. O encontro entre populações migrantes e comunidades de acolhida não representa a coexistência de culturas fixas e isoladas. Trata-se de um processo de interação no qual referências são reelaboradas e sentidos são negociados. Essas transformações, contudo, não ocorrem em condições iguais, pois determinados repertórios tendem a ser legitimados como norma, enquanto outros permanecem em posição marginal.

A noção de território usado permitiu deslocar o debate da delimitação geográfica para o espaço vivido. O território é produzido pelas práticas sociais, regulado por normas e atravessado por decisões que operam em diferentes escalas. Os territórios educativos configuram-se, assim, como espaços nos quais se articulam políticas públicas, relações comunitárias, práticas culturais e interações linguísticas. A educação, compreendida em sentido ampliado, não

se restringe à escola, ainda que a escola ocupe lugar estruturante nos processos formativos.

A dimensão linguística mostrou-se central neste percurso. As línguas que circulam no território expressam trajetórias culturais e modos de compreender o mundo. O debate sobre o “português como língua de acolhimento” evidenciou que políticas linguísticas podem tanto ampliar o acesso a direitos quanto produzir silenciamentos, dependendo das concepções que as orientam. Reconhecer a importância da língua majoritária para a participação social não implica desconsiderar a legitimidade das línguas de origem.

As disputas de pertencimento, analisadas a partir das discussões sobre estrangeiridade e xenofobia racializada, indicam que a inclusão não se esgota na garantia formal de acesso. Ela envolve enfrentar hierarquias históricas que classificam presenças como mais ou menos desejáveis. Nos territórios educativos, essas hierarquias podem aparecer nas expectativas dirigidas a determinados sujeitos, na forma como suas experiências são interpretadas ou na invisibilização de suas contribuições culturais.

Ao situar os territórios educativos brasileiros no contexto latino-americano, reconhece-se que as mobilidades humanas estão vinculadas a desigualdades históricas e a reorganizações econômicas e políticas que ultrapassam o plano local. Esses movimentos reconfiguram a composição cultural e linguística dos lugares e exigem respostas que considerem essa complexidade, especialmente no contexto brasileiro e regional em que tais dinâmicas se intensificam.

Nesse cenário, movimentos de valorização cultural podem fortalecer vínculos e reafirmar identidades. Ao mesmo tempo, podem produzir fronteiras mais rígidas e dificultar o reconhecimento de novas presenças no espaço comum. A questão central passa a ser como afirmar referências culturais sem transformar essa afirmação em mecanismo de exclusão.

Pensar inclusão em contextos migratórios implica deslocar o foco da adaptação individual para a responsabilidade coletiva do território. Não se trata apenas de oferecer acesso, mas de criar condições reais de participação, escuta e reconhecimento. Isso envolve rever critérios implícitos de pertencimento e ampliar o diálogo intercultural como princípio estruturante do território educativo.

Quando a diversidade é tratada apenas como tema pontual ou como elemento ilustrativo, ela tende a permanecer superficial. O enfrentamento das desigualdades exige reconhecer que as disputas culturais e linguísticas fazem parte da organização do espaço social. A educação, nesse sentido, não é apenas cenário dessas tensões, mas também possibilidade de elaboração crítica e de construção de respostas mais amplas.

Compreender o território educativo como espaço em permanente transformação implica reconhecer que a mobilidade humana integra a própria história social. A forma como os territórios respondem a essa mobilidade revela seus projetos de convivência. A educação, entendida de maneira ampliada, configura-se simultaneamente como campo de tensão e como possibilidade concreta de elaboração crítica e construção coletiva de alternativas, capaz de enfrentar hierarquias e ampliar as condições de pertencimento.

REFERÊNCIAS

- ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça de. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “português como língua de acolhimento”. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35–56, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>. Acesso em: 19 fev. 2026.
- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona: AICE, 2020. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta_10x14cm.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.
- CANTINHO, Isabel. Crianças-migrantes no Brasil: vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano XXI, n. 41, p. 155–176, maio/ago. 2018. Disponível em: https://osocialemquestao.ser.pucrio.br/media/osq_41_art_7_cantinho.pdf. Acesso em: 22 fev. 2026.
- CERUTTI, Elisabete; VIEIRA, Marili Moreira da Silva. Cidades que educam e transformam: princípios fundantes da gestão à construção de territórios educativos. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 25, n. 3, p. 126–141, set./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.31512/19819250.2024.25.03.126-141>. Acesso em: 20 fev. 2026.
- DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 87–110, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225>. Acesso em: 18 fev. 2026.
- ELHAJJI, Mohammed; PARAGUASSU, Fernanda. Infância e estrangeiridade: duas alteridades, a mesma minoridade. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 399–419, 2021. Dossiê: Migrações Internacionais e Infâncias. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/72762>. Acesso em: 20 fev. 2026.
- FAUSTINO, Deivison Mendes; OLIVEIRA, João Paulo. Xeno-racismo ou xenofobia racializada? Notas sobre hospitalidade seletiva e imigração no Brasil contemporâneo. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 196–206, 2021.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006312>. Acesso em: 20 fev. 2026.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 16. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; GOENECHEA PERMISÁN, Cristina. Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1093–1108, out./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612162742>. Acesso em: 19 fev. 2026.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Milton. O retorno do território. **OSAL – Observatorio Social de América Latina**, Buenos Aires, ano VI, n. 16, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2026.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006. Disponível em: <https://sites.usp.br/fabulacoesdafamiliabrasileira/wp-content/uploads/sites/1073/2022/08/A-natureza-do-Espaco.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2026.

ESTUDOS RECENTES SOBRE IMIGRAÇÃO EM PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: PANORAMA LEGISLATIVO E PRÁTICAS ESCOLARES

Milena Ribeiro Lopes¹⁸

Cleber Gibbon Ratto¹⁹

Adilson Cristiano Habowski²⁰

1. INTRODUÇÃO

O processo migratório contemporâneo, em uma perspectiva global, tem contribuído significativamente para a transformação da composição populacional de diversos países. Questões econômicas, sociais e ambientais figuram entre os principais fatores que impulsionam os movimentos migratórios internacionais, nacionais e regionais, e o Brasil integra esse cenário. Os estados brasileiros, distribuídos pelas cinco regiões do país, recebem imigrantes de diferentes nacionalidades e faixas etárias.

Os dados apresentados no 8º Boletim da Imigração, que reúne informações referentes ao período de 2010 a 2025, evidenciam a magnitude da imigração no Brasil. No período analisado, foram registradas 1.895.099 entradas formalizadas, revelando a complexidade e a diversidade dos fluxos migratórios no país. Os

18 Possui graduação em Pedagogia – Licenciatura pela FURG – Universidade Federal do Rio Grande (2011). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas. Atualmente, é professora da Rede Municipal de Canoas, atuando no Ensino Fundamental. É doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas. E-mail: milena.202310383@unilasalle.edu.br.

19 Pesquisador do CNPq, psicanalista e psicólogo, doutor em Educação pela PUCRS. Atua nas áreas de Psicanálise, Cultura e Educação, com pesquisas sobre subjetividade, cultura contemporânea, juventudes, migrações e sociabilidades. É pesquisador dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Saúde e Desenvolvimento Humano da UNILASALLE, editor da Revista Educação, Ciência e Cultura (RECC) e líder, há mais de 15 anos, do Grupo de Pesquisa “Cultura contemporânea, Sociabilidades e Práticas Educativas” (DGP/CNPq). E-mail: cleber.ratto@unilasalle.edu.br.

20 Doutor em Educação pela Universidade La Salle (2023). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com.

dados indicam que a maior parte desse contingente é composta por homens (59%), embora as mulheres também representem uma parcela expressiva (41%).

A distribuição etária dos imigrantes demonstra a predominância de uma população jovem. A faixa entre 25 e 40 anos concentra o maior número de registros (726.691), seguida pelos jovens de 15 a 25 anos (486.282) e pelas crianças e adolescentes de 0 a 15 anos (248.796). As pessoas com idade entre 40 e 65 anos totalizam 380.857 registros, enquanto aquelas com mais de 65 anos correspondem a 44.046 indivíduos, indicando uma participação menos expressiva da população idosa nos fluxos migratórios.

Os números por nacionalidade confirmam a centralidade da imigração latino-americana no Brasil. Marcados por diferentes fatores, como instabilidade econômica e política, crises sociais e desastres ambientais, os fluxos migratórios provenientes da América Latina apresentam expressiva representatividade no país. A Venezuela concentra o maior número de registros, com 582.951 migrantes, seguida pelo Haiti (193.346), Bolívia (129.730), Colômbia (95.002), Paraguai (57.025), Uruguai (45.409) e Peru (43.295).

A partir dos dados apresentados pelo Boletim da Imigração, observa-se um cenário caracterizado pela presença de múltiplas nacionalidades e por um intenso fluxo de jovens migrantes. Ao considerarmos o deslocamento e a inserção dessa população nas escolas públicas brasileiras, esses números oferecem subsídios importantes para compreender a ampliação da diversidade cultural que atravessa o cotidiano escolar de crianças e jovens. Nesse contexto, apresentamos uma pesquisa que busca ampliar o diálogo, a reflexão e a discussão acerca dos processos migratórios vivenciados por crianças e jovens, bem como compreender de que forma ocorre o acolhimento desses estudantes nas instituições educacionais.

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza teórica e abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Moraes e Galiuzzi (2006) compreendem a ATD como uma metodologia de análise qualitativa que se distancia da perspectiva positivista de investigação, buscando superá-la por meio de uma aproximação com a hermenêutica. É dessa perspectiva que a presente pesquisa se nutre, com o objetivo de promover uma leitura crítica da produção científica brasileira, ampliando o diálogo entre o que já foi produzido e os desafios que ainda se apresentam, em uma perspectiva de transformação e avanço do conhecimento.

Para tanto, realizou-se o mapeamento e a discussão de teses e dissertações sobre imigração infantojuvenil produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, rastreadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como uma análise documental do arcabouço legislativo relacionado aos processos migratórios. Temos por objetivo compreender como a imigração de crianças e jovens vem sendo percebida e tratada no contexto escolar, bem como analisar de que modo essa realidade pode

fomentar discussões e práticas educativas voltadas à valorização da diversidade cultural e da interculturalidade promovidas pelas migrações contemporâneas.

2. PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE IMIGRAÇÃO

Atualmente, diante do contexto migratório apresentado, é fundamental compreender a existência de diferentes categorias associadas às migrações, especialmente quando se trata de crianças e adolescentes. As formas de deslocamento e os motivos que levam os sujeitos a migrar dão origem a distintas categorias migratórias. Cada uma delas é utilizada para definir implicações jurídicas específicas, além de contribuir para a compreensão das condições de mobilidade humana e das demandas de proteção social. Essas classificações também orientam a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas, bem como o desenvolvimento de práticas institucionais voltadas ao atendimento da população em situação de deslocamento.

Dessa forma, esta seção apresenta as principais categorias relacionadas às migrações, considerando especialmente as normativas brasileiras e os marcos internacionais de direitos humanos. Busca-se, ainda, destacar as especificidades referentes às crianças e aos adolescentes em situação de mobilidade e deslocamento, evidenciando os dispositivos de proteção e garantia de direitos previstos nos diferentes instrumentos normativos.

Tabela 1 - Categorias relacionadas às migrações e aos deslocamentos humanos: definições e marcos legais

Categoria	Síntese/Definição	Marco legal principal
Criança	Pessoa até 12 anos incompletos	ECA
Adolescente	Pessoa entre 12 e 18 anos incompletos	ECA
Migrante	Pessoa em deslocamento interno ou internacional	OIM
Imigrante	Estrangeiro residente no Brasil	Lei 13.445/2017
Emigrante	Brasileiro residente no exterior	Lei 13.445/2017
Migrante vulnerável	Pessoa com dificuldade de acesso a direitos	OIM
Criança/adolescente desacompanhado	Sem responsável legal	Res. CONANDA 232/2022
Migrante irregular	Sem documentação migratória válida	Lei 13.445/2017
Refugiado	Pessoa com temor de perseguição	Lei 9.474/1997
Apátrida	Sem nacionalidade reconhecida	Lei 13.445/2017
Trabalhador migrante	Pessoa que exerce trabalho em país estrangeiro	Convenção Internacional
Migrante pendular	Deslocamento frequente sem mudança definitiva	Lei 13.445/2017

Fonte: Autoria própria (2026)

A tabela apresentada evidencia as principais normativas voltadas à proteção de crianças e adolescentes em contexto migratório. Esses dispositivos encontram respaldo em um amplo e articulado conjunto de instrumentos nacionais e internacionais que reconhecem crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, independentemente de sua nacionalidade, origem ou situação migratória. Nesse sentido, o arcabouço normativo fundamenta-se nos princípios da dignidade humana e da proteção integral, orientando a atuação das instituições estatais e a formulação de políticas públicas diante das múltiplas vulnerabilidades que atravessam os processos migratórios na infância e na adolescência.

No cenário internacional, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) constitui o principal instrumento de referência, ao estabelecer que toda criança é sujeito de direitos e deve ser protegida contra qualquer forma de discriminação. O tratado oferece fundamentos essenciais para a interpretação e a aplicação das demais normativas relacionadas à infância, incluindo aquelas direcionadas às crianças migrantes, refugiadas, solicitantes de refúgio e apátridas. Seus princípios orientadores baseiam-se na não discriminação, no melhor interesse da criança, no direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento, bem como no respeito à participação infantil. De forma complementar, organismos internacionais, como a Organização Internacional para as Migrações (OIM), produzem diretrizes técnicas e operacionais que auxiliam os Estados na elaboração e implementação de políticas de acolhimento, na prevenção ao tráfico de pessoas e na proteção de crianças desacompanhadas ou separadas de suas famílias.

No âmbito nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) fortalece o princípio da proteção integral e reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento. Sua aplicação não estabelece distinções de nacionalidade, assegurando que crianças e adolescentes migrantes tenham acesso à educação, à saúde, à assistência social e à convivência familiar e comunitária, além de medidas de proteção diante de situações de violência, abandono ou negligência.

Em consonância com esse marco legal, a Lei nº 13.445/2017, conhecida como Lei de Migração, inaugurou no Brasil uma política migratória orientada pelos princípios dos direitos humanos, assegurando igualdade de tratamento e de oportunidades entre nacionais e migrantes. No que se refere às crianças e aos adolescentes, a legislação prevê mecanismos de regularização documental, proteção contra práticas discriminatórias e garantia do direito à reunião familiar, além de vedar a criminalização da condição migratória.

A Resolução CONANDA nº 232/2022 representa um avanço específico na proteção de crianças e adolescentes fora do país de origem, quando

desacompanhados, separados ou sem documentos. Ao estabelecer procedimentos de identificação, análise de proteção e encaminhamentos entre diferentes instituições, a resolução procura assegurar respostas mais ágeis e articuladas do Sistema de Garantia de Direitos, sempre orientadas pelo princípio do melhor interesse da criança. Ainda como destaque, traz a proibição da privação de liberdade por motivo migratório e a prioridade conferida para preservação e/ou reconstrução dos vínculos com a família.

Em relação ao refúgio, a Lei nº 9.474/1997 dispõe o reconhecimento da condição de refugiado no Brasil e garante proteção contra devolução forçada, além do acesso à documentação e aos serviços públicos. Para crianças e adolescentes refugiados, a legislação assegura prioridade nos procedimentos de regularização e no acesso às políticas sociais, reconhecendo a necessidade de proteção ampliada diante das situações de deslocamento forçado.

Sendo assim, o conjunto desses marcos normativos mostra que a proteção de crianças e adolescentes migrantes no Brasil não é limitada ao reconhecimento formal de direitos, mas implica a construção de políticas e práticas que assegurem acolhimento, inclusão e acesso pleno à cidadania. Ao articular compromissos internacionais e dispositivos legais nacionais, torna-se possível consolidar uma perspectiva que entende a migração infantil não como problema a ser controlado, mas como realidade humana que demanda respostas éticas e solidárias.

3. LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES RECENTES EM PPG EM EDUCAÇÃO A RESPEITO DA IMIGRAÇÃO INFANTO JUVENIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Tabela 2: Produções acadêmicas recentes sobre imigração infantojuvenil em PPGs em Educação no Brasil

Autor	Título / Instituição	Nível	Ano
Hora, Tamara Cabral da	Políticas Públicas educacionais na infância: um olhar para a questão das crianças refugiadas em Foz do Iguaçu. UFRRJ	M	2023
Marcondes, Júlia Jiacometi	Políticas curriculares de educação de imigrantes da cidade de São Paulo. UNESP	M	2023
Felippe, Irene Monteiro	Corpos que se aproximam e se afastam: interações entre crianças de origem imigrante e brasileira na escola. USP	M	2023
Azambuja, Caroline Carlet	Alunas migrantes venezuelanas: experiências de escolarização e convívio (Esteio/RS – 2023)	M	2024
Gordillo Sánchez, Daniel Guilherme	“Aún mejorando el mundo”: experiências de estudantes venezuelanos/as em escolas públicas. UFPB	T	2024
Poltozi, Nicole Magalhães	Diversidade, divésite, diversidad: impulsionando a interculturalidade por meio de práticas de acolhimento com migrantes e refugiados em uma escola de Porto Alegre/RS. UNISINOS	M	2024
Bellascuza, Natália Mendes	Onde estão as crianças imigrantes? Invisibilidade e exclusão no contexto da educação infantil. UEPG	M	2024

Rosa, Caroline Araújo	A interculturalidade como exercício ético-político da docência a partir da presença de estudantes imigrantes no contexto da educação básica do município de Canoas/RS. UFRGS	M	2024
Torres, Ana Carolina.	Programa Tarin como prática intercultural: cartografia social pedagógica com crianças migrantes. UNISINOS	M	2025

Fonte: Autoria própria (2026)

A pesquisadora Tamara Cabral da Hora (2023) direciona seu estudo às políticas públicas voltadas às crianças em situação de refúgio, destacando que esse campo ainda demanda maior aprofundamento investigativo. A autora desenvolve sua análise a partir de diálogos com equipes pedagógicas, docentes de unidades escolares que atendem crianças nesse contexto — especialmente oriundas da Venezuela — e profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense. Sua investigação parte da compreensão de que a infância não é uma experiência universal e homogênea, mas se constitui em diferentes condições sociais, culturais e históricas vivenciadas pelas crianças, sejam elas refugiadas ou não (Hora, 2023). Nessa perspectiva, as infâncias são atravessadas por distintas formas de viver, crenças religiosas, pertencimentos étnicos e culturais, evidenciando a pluralidade de experiências que marcam a condição infantil.

Como referencial teórico, a autora mobiliza os estudos de Vera Maria Candau sobre interculturalidade, perspectiva fundamental para as pesquisas migratórias no campo da educação. Tal abordagem reconhece que o contexto educacional, em suas dimensões culturais e sociais, ocupa um lugar central nos processos de transformação histórica. Afinal, é por meio dos processos educativos que os sujeitos tomam consciência de si mesmos e do mundo, uma vez que não nascem prontos enquanto humanidade (Lopes, 2024).

No terceiro capítulo, Hora (2023) analisa os marcos legais relacionados ao refúgio e suas aproximações e distanciamentos em relação à realidade vivenciada pelas crianças. A autora evidencia a insuficiência de estrutura institucional e a necessidade de investimentos na formação dos profissionais da educação, de modo que possam contar com recursos humanos e materiais mais adequados para favorecer os processos de inclusão escolar.

A análise desenvolvida pela pesquisadora demonstra que, embora exista um conjunto de dispositivos legais voltados à proteção e ao acolhimento de crianças refugiadas, sua existência não garante, por si só, o acesso, a permanência e a participação plena desses sujeitos no ambiente escolar. Ao acompanhar essa realidade mais de perto, Hora (2023) identificou diversos obstáculos que ainda dificultam a efetivação desses direitos. Entre as principais barreiras observadas, destacam-se as dificuldades relacionadas ao processo de matrícula,

especialmente no que se refere à documentação, as barreiras linguísticas decorrentes do desconhecimento da língua portuguesa e a ausência de ações institucionais intencionais voltadas ao enfrentamento dessas questões. Soma-se a esse cenário a persistência de preconceitos que recaem sobre essas crianças, limitando seu reconhecimento e seu pleno pertencimento à comunidade escolar.

Na pesquisa de Júlia Marcondes (2023), a autora específica em seus estudos as políticas públicas curriculares de educação dos imigrantes no estado de São Paulo, porém se aproxima dos estudos da autora Hora, pois ao realizar uma análise documental, Marcondes entende que apesar da Constituição brasileira trazer garantia de direitos iguais aos imigrantes, essa garantia aparece apenas de forma implícita, já que o texto constitucional mostra um silenciamento no que diz respeito a imigração. Essa ausência levanta preocupações quanto à negligência dirigida a imigrantes em situação de vulnerabilidade, especialmente aqueles com acesso restrito à educação, aspecto que também se manifesta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, marcadas pela influência da colonialidade em sua elaboração. No contexto brasileiro, no que diz respeito à Lei de Migração, embora o documento reitere os direitos humanos e rejeite a criminalização da migração, torna-se indispensável a implementação de políticas públicas que realmente concretizem esses direitos. É fundamental assegurar acesso à justiça, à saúde, à educação e a condições dignas de trabalho para pessoas imigrantes, independentemente de sua documentação. Para pensar essa questão a pesquisadora enfatiza os estudos decoloniais e traz para o diálogo a colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber²¹ do autor decolonial Aníbal Quijano²².

Irene Monteiro Felipe (2023) enfatiza, de forma sensível e detalhada a interação de crianças imigrantes na primeira etapa do ensino fundamental de uma escola do município de São Paulo. A autora traz diferentes movimentos dos corpos das crianças brasileiras e imigrantes em diferentes espaços da escola,

21 A partir da modernidade, o colonialismo deu origem à colonialidade, que permanece estruturando relações de poder, modos de saber e formas de ser. A colonialidade do poder evidencia que a colonização criou hierarquias sociais que seguem naturalizando desigualdades e dividindo grupos entre os que têm acesso privilegiado e os que são marginalizados. Já a colonialidade do saber mostra como o conhecimento legitimado no Ocidente se impôs como universal, silenciando saberes de povos colonizados e moldando nossas formas de produzir e reconhecer conhecimento até hoje. Esses processos continuam influenciando nossa forma de entender o mundo e de nos constituirmos nele, evidenciando a necessidade de romper com estruturas que sustentam essas desigualdades.

22 Aníbal Quijano é um autor e sociólogo peruano, fundador e membro do grupo M/C (Modernidade e Colonialidade). Em seus noventa anos de idade, foi e é uma referência das ciências sociais na América Latina. Faleceu na madrugada de 31 de maio de 2018, deixando um legado que se expande para a academia e para a política da América Latina. Fonte: <https://www.ihu.unisinos.br/579677-o-legado-de-anibal-quijano-para-o-20-pensamento-latino-americano-descolonizado>.

como aulas de educação física, artes, entre outros. De acordo com Felipe, a maior parte das crianças imigrantes circulavam com naturalidade pelos diferentes espaços, sala, quadra e ateliê e também entre seus próprios estados corporais, relacionando-se de forma espontânea com colegas e adultos. Ainda assim, algumas apresentaram dificuldades, cada uma expressando isso à sua maneira. A pesquisadora observou momentos de interação intensa, outros marcados por agressividade e situações paradoxais. No geral, predominaram gestos de acolhimento, embora também surgissem gestos ambíguos. Entre eles: movimentos de amizade entre crianças imigrantes e brasileiras, sinais de cumplicidade, tentativas de experimentação linguística, episódios de agressão e instantes de retraimento. Também apareceram gestos de autorregulação, expressões de dor, toques hesitantes, posturas enrijecidas, silêncio ou mesmo silenciamento.

Em síntese, o conjunto de gestos e interações observados revela que a experiência corporal das crianças imigrantes é marcada por uma complexa trama de acolhimentos, tensões e ambiguidades. Embora a maioria consiga transitar com liberdade entre espaços, corpos e relações, as manifestações de desconforto, retraimento ou conflito mostram que os processos de adaptação e pertencimento não são lineares. Esses movimentos reafirmam a importância de uma prática educativa sensível às diferenças, capaz de reconhecer os múltiplos modos de expressão das crianças e de criar condições para que todas, independentemente de sua origem, encontrem espaço para existir, comunicar-se e construir vínculos de forma segura e significativa.

Na pesquisa de Caroline Carlet Azambuja (2024), a autora investiga as experiências escolares de adolescentes mulheres na cidade de Esteio, no Rio Grande do Sul. As análises realizadas evidenciam que as estudantes venezuelanas vão construindo suas experiências escolares no Brasil a partir de pequenos ajustes e alinhamentos do dia-a-dia, partindo desde a compreensão da língua portuguesa até às diferenças culturais do novo espaço escolar. Apesar das dificuldades iniciais, as estudantes contam que se sentem acolhidas pelos colegas, o que ajuda a criar relações e ao mesmo tempo um sentimento de pertencimento na escola. Suas falas revelam como vão dando sentido ao que vivem, reconstruindo identidades e criando maneiras próprias de se inserir no espaço escolar. Ao mesmo tempo, enfrentam tensões relacionadas a gênero, raça e à condição migrante, convivendo com comentários ofensivos, situações de machismo e episódios de racismo, mas também desenvolvendo estratégias de proteção e apoio entre si. Assim, aponta que a escola se configura como um espaço central onde as meninas negociam pertencimento, enfrentam desigualdades e produzem sentidos sobre quem são e quem desejam ser.

Nesse sentido, a pesquisa de Guilherme (2024) contribui também para a reflexão das experiências, do movimento dos corpos e de como os jovens atribuem ao seu processo de adaptação e integração no contexto escolar. Mostra também, a partir de sua pesquisa, quais os obstáculos e desafios que eles enfrentam nas instituições escolares, que apesar de terem tido o foco no estado da Paraíba, fornece contribuições necessárias para todo lugar e espaço que acolhe estudantes imigrantes. O autor também apresenta, assim como a pesquisadora Irene Felipe, a importância dos estudos interculturais e decoloniais para pensarmos o acolhimento do ambiente escolar. Assim como a autora, Tamara Cabral, cita também Vera Maria Candau, enfatizando a defesa para uma educação intercultural, indo além do simples convívio entre diferenças, apostando na construção de um projeto comum sustentado pelo diálogo genuíno entre culturas e pelo reconhecimento mútuo como caminho para relações mais justas. O autor traz também a importante pensadora da Pedagogia Intercultural, Catherine Walsh que “considera que a interculturalidade representa um projeto social, cultural, político e epistêmico que reconhece a validade de outros regimes de conhecimento e de outras formas de ser, pensar e agir no mundo” (Sánchez, p.112).

Nesse sentido, Nicole Magalhães Poltozi (2024) intensifica a pesquisa no campo da imigração a partir da perspectiva da interculturalidade pensando no acolhimento de estudantes migrantes e refugiados em uma escola de Porto Alegre (RS), outro ponto de suma importância para falarmos e que a autora traz para o diálogo é a questão da língua materna do sujeito migrante, pois esta carrega consigo e como traz Poltozi nas palavras de Derrida, “a língua é hospitalidade” (Derrida, 2003, p.117). Nesse sentido, como traz a autora Milena Lopes que realizou a pesquisa com estudantes adolescentes imigrantes haitianos em uma escola pública de Canoas:

Ao abordar a questão da hospitalidade em relação à língua do país hospedeiro, Derrida (2003) destaca que o estrangeiro, ao se expressar de forma desajeitada na língua local, corre sempre o risco de se ver desprotegido frente ao direito do país que o acolhe ou o expulsa. O estrangeiro, por definição, está sempre à margem da língua do direito - aquela que estrutura o dever da hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, entre outros. Ele é obrigado a pedir hospitalidade em uma língua que não lhe pertence, uma língua imposta pelo anfitrião, pelo poder, pela nação, pelo estado, pelo pai, entre outros. Esses sujeitos lhe impõem a tradução para a sua própria língua, configurando uma primeira forma de violência (Lopes, 2025, p.89).

Dessa forma, ao trazer a interculturalidade conseguimos refletir que o respeito a cultura e a língua do outro é uma forma de acolhimento, assim como, precisa ser vista não apenas como uma questão de convivência entre diferentes

culturas, mas como um princípio que orienta a prática educativa, na busca da garantia de que todos os estudantes, independentemente de sua origem, possam participar ativamente e de forma significativa nos seus cotidianos escolares (Habowski, Lopes e Ratto, 2025, p.8).

A pesquisa da autora Natália Mendes (2024) traz o questionamento: qual o lugar que as crianças imigrantes ocupam na Educação Infantil? Teve por objetivo trazer a compreensão de como nessa fase de ensino elas estão sendo inseridas e se estão sendo reconhecidas dentro de seu contexto migratório, assim como se suas culturas estão sendo notadas e valorizadas. O trabalho revelou que o número de crianças imigrantes está cada vez mais expressivo, e que juntamente com essa realidade aparecem os desafios para as professoras na construção de práticas interculturais capazes de promover uma acolhida real às crianças e às suas famílias.

Dessa forma, traz impactos muitas vezes negativos as crianças imigrantes, pois estas acabam ocupando um lugar de invisibilidade e exclusão, o que aparece na falta de dados específicos, na escassez de formações continuadas sobre o tema e na ausência de propostas que valorizem sua cultura, língua, crenças e costumes. A investigação de Mendes (2024) reforça a importância de ampliar e aprofundar estudos que tratem da educação intercultural como caminho para qualificar as práticas educativas voltadas às crianças imigrantes na Educação Infantil.

Destaca-se, ainda, na pesquisa de Lopes (2025) o trabalho que a autora traz e que foi escolhido também para esse trabalho: “A interculturalidade como exercício ético-político da docência a partir da presença de estudantes imigrantes no contexto da educação básica do município de Canoas-RS”, dissertação de mestrado de Carolina Araújo da Rosa (2024), apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). De acordo com Lopes (2025) a relevância da dissertação reside tanto em seu foco sobre a realidade educacional de Canoas/RS, quanto na abordagem em torno da interculturalidade, temática com forte sintonia com as discussões das demais pesquisas aqui abordadas. O objetivo principal da referida pesquisa consistiu-se em “investigar como a presença de estudantes imigrantes latino-americanos influencia o ambiente escolar e contribui para a construção de um projeto de educação intercultural” (Da Rosa, 2024, p. 16).

A investigação foi conduzida no âmbito do Projeto de Extensão “Círculos de Cultura e Círculos Dialógicos: Processos de auto (trans)formação docente”, envolvendo professoras da rede básica de ensino do município. Ainda que centrado na formação de professores(as), o estudo traz articulações devido a transversalidade dos temas migração e interculturalidade. Entre as contribuições da autora, destaca-se uma reflexão final que dialoga diretamente com os desafios

identificados também nos trabalhos anteriores, pois problematiza as dificuldades de implementação de práticas pedagógicas interculturais no cotidiano escolar. Conforme aponta: constatamos, por meio de reflexão coletiva e dialógica, que um dos principais desafios na construção de um projeto de educação intercultural é promover uma educação que vá além da reflexão crítica, direcionando-se para a transformação das estruturas escolares de modo a reconhecer e valorizar outras culturas. Esse desafio se reflete nas falas das professoras, que frequentemente expressam as dificuldades em implementar práticas pedagógicas interculturais em um sistema educacional que, muitas vezes, resiste às mudanças (Rosa, 2024, p. 165-166. Grifos nossos).

Ainda partindo da perspectiva de uma educação intercultural para acolhimento e inserção de crianças e jovens imigrantes, a pesquisadora Ana Carolina Torres (2025) traz a pesquisa intitulada: Programa Tarin²³ como prática intercultural: Cartografia Social Pedagógica com pessoas migrantes. Em sua pesquisa, traz uma análise a partir da observação e intervenção nas aulas do curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), para perceber elementos de interculturalidade dentro desse espaço. O PLAc é uma ação dentro do TARIN, Programa de Atenção Humanitária a Migrantes e Refugiados (Torres, 2025). Dessa forma, traz para a discussão a problemática da língua como processo de inserção e/ou muitas vezes de exclusão, vê-se uma tentativa de esvaziar o ser migrante de suas propriedades, especialmente a língua, ao passo que se julga mais importante que ele aprenda a língua portuguesa do que algum esforço para compreender ou aprender novos signos (Torres, 2025).

Os resultados da pesquisa mostram que a interculturalidade no PLAc aparece tanto nas interações diárias quanto nas cartografias produzidas pelos estudantes. Ficou bastante evidente como os migrantes chegam ao Brasil carregando expectativas, medos e imagens do país que, ao encontrarem a realidade, geram novas percepções e deslocamentos de identidades. Assim como trazem os saberes e como se reconhecem como sujeitos capazes de ensinar, contribuir e transformar o espaço pedagógico. As observações reforçam que o PLAc reúne pessoas de diferentes países, níveis de escolarização e trajetórias, criando um ambiente vivo de trocas culturais em que a língua, a música, a comida e as histórias se tornam parte do processo de aprender e conviver. Em síntese, o estudo mostra que o PLAc cumpre um papel essencial no acolhimento e na valorização das diferenças, fortalecendo práticas interculturais que fazem sentido para quem chega e para quem ensina.

²³ O TARIN é um Programa de Educação e Atenção Humanitária da Unisinos que reúne ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas ao acolhimento e à integração de migrantes e refugiados no Rio Grande do Sul, promovendo formação conjunta entre universidade e comunidade. Fonte: <https://www.unisinos.br/tarin>.

Portanto, ao realizarmos a leitura dos estudos acima, foi possível analisar pontos de discussão que se aproximam entre si. A partir da leitura cuidadosa dos trabalhos foi possível organizar o debate em duas linhas de sentido, que ajudam a compreender tanto os desafios quanto às possibilidades educativas relacionadas à imigração.

A primeira linha de sentido intitulada: *Políticas públicas, direitos e barreiras escolares para crianças e jovens imigrantes*, reúne debates sobre políticas públicas, garantias de direitos e os entraves estruturais que atravessam o cotidiano escolar de estudantes imigrantes. Já a segunda linha, intitulada: *Experiências corporais, linguísticas e interculturais no cotidiano escolar*, concentra-se nas vivências cotidianas, nos movimentos dos corpos, na língua e nas relações interculturais que emergem no ambiente escolar, evidenciando como se constrói, ou se tenciona o sentimento de pertencimento.

3.1 LINHA DE SENTIDO (i): *Políticas públicas, direitos e barreiras escolares para crianças e jovens imigrantes*

Na primeira linha de sentido apresentada, temos os seguintes trabalhos, Tamara Cabral da Hora (2023) que apresenta o contexto das políticas públicas, ausência de estrutura, dificuldades de matrícula, documentação, preconceito, escassez de formação docente. Júlia Marcondes (2023) apresenta análise documental, silenciamentos constitucionais, negligência estatal, influência da colonialidade nas diretrizes curriculares e lacuna entre direitos e efetivação. Natália Mendes (2024) traz a ausência de dados relacionados às crianças imigrantes, as formas de invisibilidade na Educação Infantil e a falta de políticas e formações interculturais. Carolina Araújo da Rosa (2024), evidencia a dificuldade de implementar práticas pedagógicas interculturais num sistema escolar resistente, assim como os desafios estruturais da escola pública.

Esses trabalhos denunciam que crianças e jovens imigrantes ainda esbarram em barreiras de origem burocrática, linguística, simbólica e institucional, que se juntam entre si e acabam produzindo desigualdades no acesso, na permanência e no sentimento de pertencer verdadeiramente à escola. Trata-se, portanto, de uma linha de sentido que destaca o nível macro: sistemas, legislações, documentos, estruturas educacionais e obstáculos institucionais que condicionam e muitas vezes limitam as possibilidades de escolarização e reconhecimento dos estudantes imigrantes.

Apesar de existir uma resolução que determina que questões burocráticas, por exemplo, não travem a matrícula, e ainda dispões de outras determinações como:

Considerando que a educação é um direito inalienável, a Resolução determina que: *§ 1º A matrícula, uma vez demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos e, de acordo com a disponibilidade de vagas, em creches. § 2º A matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios.* De acordo com a Resolução, na ausência de documentação escolar, os estudantes estrangeiros serão avaliados e matriculados em qualquer etapa, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária, exceto a matrícula na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, que obedecerá apenas ao critério da idade da criança (CNE, 2020).

E ainda determina que:

As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes: I - não discriminação; II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia; III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns; IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (CNE, 2020).

Apesar da resolução apresentada acima, as pesquisas ainda apontam para o silenciamento do processo migratório em legislações específicas voltadas a essa temática. Observa-se, também, a persistência da lógica colonial permeando os currículos, bem como a fragilidade das políticas públicas de acolhimento e o despreparo das redes de ensino para lidar com a diversidade.

Dessa forma, podemos perceber que os discursos coloniais, sustentados por histórias únicas, continuam a se perpetuar e a ser naturalizados ao longo das gerações. A desvalorização de outras culturas reforça esse processo e acaba repercutindo diretamente nos sistemas educacionais, fazendo da escola um espaço em que ainda se reproduzem saberes, práticas e subjetividades marcados pela herança colonial. A circulação da palavra e o encontro entre diferentes horizontes — possibilitados pelo exercício dialógico permanente — geram outros modos de pensar e produzir objetivos, conteúdos e práticas educativas (Freire, 2013).

A partir da educação, e especialmente sob a perspectiva intercultural, é possível fomentar atitudes decoloniais que reconheçam e valorizem os sujeitos que atravessam as fronteiras, em especial aqueles que chegam da América Latina pelos diversos caminhos da migração. Trata-se de criar condições para que essas presenças não sejam apenas toleradas, mas legitimadas como parte constitutiva da escola e de seus processos formativos.

3.2 LINHA DE SENTIDO (II): *Experiências corporais, linguísticas e interculturais no cotidiano escolar*

Na segunda linha de sentido, destacam-se os trabalhos de Irene Felipe (2023), que aborda as interações corporais, os acolhimentos e as tensões entre crianças, gestos, movimentos e expressões de pertencimento em diferentes espaços escolares. Caroline Carlet Azambuja (2024) evidencia as experiências de adolescentes venezuelanas e as tensões relacionadas a gênero, raça e condição migrante, bem como suas implicações na construção das identidades. Guilherme (2024) caracteriza os movimentos dos corpos, os processos de adaptação e integração e os desafios presentes no convívio escolar. Nicole Poltozi (2024) discute a interculturalidade e o acolhimento, demonstrando como a centralidade atribuída à língua materna pode produzir mecanismos de exclusão e como a hospitalidade linguística pode constituir uma possibilidade de acolhimento e inclusão. Ana Carolina Torres (2025) analisa práticas interculturais no âmbito do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e a produção de cartografias sociais, possibilitando trocas culturais que favorecem o sentimento de pertencimento no cotidiano.

Os estudos que compõem essa linha de sentido evidenciam que o processo de inclusão escolar de estudantes imigrantes precisa ser construído cotidianamente, materializando-se nos corpos, nos gestos, na língua e nas múltiplas formas de interação que atravessam a vida escolar. É no encontro entre estudantes, professores e culturas que emergem movimentos de aproximação, tensão, acolhimento e, muitas vezes, estranhamento.

As pesquisas analisadas permitem compreender que as questões migratórias atravessam diretamente a linguagem em seu sentido mais amplo e, de modo particular, a língua e os diferentes idiomas. Como aspecto central da comunicação, a linguagem sustenta as relações interpessoais e sociais, possibilitando que os sujeitos se constituam culturalmente e valorizem suas singularidades. O Ministério da Educação reforça essa compreensão ao afirmar que o domínio de uma língua constitui um elemento cultural fundamental para o pertencimento a um grupo social, uma vez que é por meio dela que hábitos, costumes e formas de convivência são compartilhados, transmitidos e compreendidos em diferentes contextos familiares, comunitários e profissionais (MEC, 2022).

Nessa perspectiva, é necessário trazer a compreensão de que a comunicação é um eixo que estrutura a integração de estudantes imigrantes, tornando-se indispensável. O domínio do idioma local — assim como de outras linguagens — ocupa lugar central nos debates sobre migração, especialmente

quando tratamos dos mecanismos de inclusão e exclusão social que atravessam a escola. As possibilidades de participação, expressão e reconhecimento têm impactos diretos nos processos psicossociais e na constituição subjetiva desses estudantes. Dantas (2017) lembra, inclusive, que o Brasil ainda carece de políticas públicas capazes de valorizar de maneira efetiva a pluralidade cultural que marca nossa história, algo essencial para promover condições de vida que fortaleçam o sentimento de pertencimento e, por consequência, a saúde mental individual e coletiva.

Quando o estudante estrangeiro começa a sentir-se parte do grupo, seja por experiências de acolhimento ou reconhecimento mútuo, torna-se mais possível compreender tanto a linguagem verbal quanto a corporal e, com isso, engajar-se na narrativa de suas vivências, reconstruindo sua história pessoal e sua participação no coletivo. Assim, a aprendizagem de outro idioma deixa de ser vista apenas como ferramenta instrumental e passa a integrar um processo mais profundo: a linguagem como fundamento da constituição cultural e subjetiva. Nesse sentido, o acesso à palavra — entendida como possibilidade de circulação, expressão e diálogo — sustenta o laço social e constitui uma racionalidade própria, a racionalidade comunicativa, que nos forma como sujeitos críticos e capazes de enfrentar dinâmicas de dominação e assujeitamento (Habermas, 1984).

As experiências de crianças e jovens imigrantes revelam situações complexas na construção e reconstrução da identidade, onde diferentes referências culturais são mobilizadas, negociadas e reinterpretadas no ambiente escolar. Nesse fluxo constante de aprendizagens mútuas, a interculturalidade deixa de ser apenas um discurso e se concretiza como prática viva, situada, marcada pelas relações que se estabelecem no cotidiano. Os estudos mostram, portanto, que é nas pequenas ações, nas trocas espontâneas, nos usos da língua e nos modos de estar juntos que se produz pertencimento — ainda que permeado por desafios — e que a escola pode se afirmar como espaço de diálogo, reconhecimento e reinvenção das identidades que chegam.

Catherine Walsh propõe que, por meio do pensamento crítico e de um exercício dialógico radical — princípios que sustentam a interculturalidade —, somos capazes de compreender as lógicas que atravessam nossas vidas e práticas sociais. Essa perspectiva considera elementos centrais como a multiplicidade dos corpos, as diferentes formas de compreender e viver a educação, os feminismos, a persistência histórica do patriarcado, as sexualidades, os gêneros e tantos outros temas que se apresentam como desafios interseccionais em nossas análises. São questões profundamente vinculadas à educação, ou que, ao menos, deveriam atravessar de maneira consistente o fazer educativo. Sendo assim:

Ao adotarmos a diferença como riqueza e não como um problema a ser resolvido, vemos a educação intercultural como possibilidade de ampliação das experiências em prol de um mundo menos desigual, mais equânime e, portanto, mais inclusivo. Mas temos consciência de que esse olhar se torna factível somente quando desconstruimos “[...] aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializam essa perspectiva (Candau, 2016, p. 809).

Dessa forma, à medida que aperfeiçoamos as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes imigrantes, ampliamos também as possibilidades de construir aprendizagens significativas que favoreçam sua permanência na escola. A interculturalidade, com suas potências transformadoras, não incide apenas sobre os próprios imigrantes, mas também sobre aqueles que, no encontro com eles, têm suas identidades e referências já estabelecidas colocadas em movimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, as duas linhas de sentido deixam claro que, apesar de toda a legislação existente, o direito à educação para crianças e jovens imigrantes ainda não se concretiza como deveria. Há uma distância evidente entre o que está no papel e o que acontece dentro das escolas. A burocracia que insiste em pedir documentos desnecessários, a barreira da língua, a falta de formação e o peso de práticas ainda muito coloniais mostram que a inclusão, na prática, continua frágil. E isso não é detalhe: são esses entraves que definem quem consegue permanecer, participar e sentir-se parte.

Ao mesmo tempo, as pesquisas mostram que a escola não é apenas um espaço de problemas — é também onde as coisas acontecem. É no cotidiano, nas relações, nos gestos, na mistura de línguas e nos encontros que a interculturalidade se torna real. É ali que os estudantes criam sentidos, encontram brechas, constroem vínculos e reinventam suas próprias trajetórias, mesmo quando o sistema não lhes oferece condições.

Diante disso, o que se conclui é simples e, ao mesmo tempo, desafiador: não basta garantir direitos na legislação. É preciso transformar as práticas escolares e questionar estruturas que seguem produzindo desigualdades. Aproximar a política da vida cotidiana, rever currículos, assumir a diversidade linguística como parte do trabalho pedagógico e enfrentar a colonialidade que ainda organiza nossas escolas. Só assim a promessa de inclusão deixa de ser apenas discurso e passa a se materializar no cotidiano de quem chega trazendo outras histórias, outras línguas e outros modos de existir.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 61, 16 nov. 2020.

DANTAS, Sylvia. Saúde mental, interculturalidade e imigração. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 114, p. 55–70, 2017.

FELIPPE, Irene Monteiro. **Corpos que se aproximam e se afastam**: Interações entre crianças de origem migrante e brasileira na escola. 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

HABERMAS, Jürgen. **A teoria da ação comunicativa**: A razão e a racionalização da sociedade. Vol.1 Boston, Beacon Press, 1984.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; LOPES, Milena Ribeiro; RATTO, Cleber Gibbon. **Racismo, hospitalidade e aprendizagem**: a escola nos cotidianos de adolescentes haitianos. *In*: ANPED, João Pessoa, PB. 2025.

HORA, Tamara Cabral da. **Políticas públicas educacionais na infância**: um olhar para a questão das crianças refugiadas em Nova Iguaçu. 2023. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

LOPES, Milena Ribeiro. **A palavra e a experiência dos adolescentes haitianos na escola pública em Canoas/RS**: Uma perspectiva intercultural de compreensão. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade LaSalle Canoas, RS. 2025.

MARCONDES, Julia Jiacometi. **Políticas curriculares de educação de imigrantes da cidade de São Paulo**. 2023. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos), Faculdade de Engenharia, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Ilha Solteira, 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, Bauru, v.12, n.1, p. 117-128, 2006.

POLTOZI, Nicole Magalhães. **Educação de Refugiados**: A escola como espaço de acolhimento e de interculturalidade. 2020. 68f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Pedagogia, Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo. 2020

SÁNCHEZ, Daniel Guillermo. **“Aún mejorando el mundo”**: experiências de estudantes venezuelanos/as em escolas paraibanas. Daniel Guilherme Gordillo Sanchez 2024. Tese de doutorado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

EFETIVIDADE JURÍDICA E RECONHECIMENTO SOCIAL: O TRABALHO DAS TRANCISTAS IMIGRANTES COMO PARADIGMA DE INCLUSÃO E JUSTIÇA SOCIAL

Regina Ferreira Souza Carvalho²⁴

Cristiane Feldmann Dutra²⁵

1. INTRODUÇÃO

A migração internacional para o Brasil, especialmente a partir de países africanos como Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, tem crescido nas últimas décadas, impulsionada por conflitos, instabilidades econômicas e busca por melhores condições de vida. Nesse cenário, o ofício de trancista emerge como uma das principais estratégias de inserção no mercado de trabalho informal, oferecendo autonomia financeira e preservação cultural.

O reconhecimento oficial da profissão de trancista na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) em 2025 representa um avanço significativo nos direitos humanos laborais, alinhado à Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), que garante igualdade de tratamento aos imigrantes no âmbito trabalhista. Mulheres imigrantes africanas, ao chegarem ao Brasil, frequentemente deparam-se com

²⁴ Especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário do Cesuca. Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Integrante do grupo de pesquisa em Direito “O Paradoxo entre Governança Global e Local: Impactos dos desastres ambientais no Rio Grande do Sul sob a perspectiva dos direitos humanos, educação e imigração do CESUCA”. Email: regina862@gmail.com.

²⁵ Doutoranda em Direito (bolsista CAPES-PROSUC), linha de pesquisa Efetividade do Direito na Sociedade, (Universidade LA SALLE). Pós-Doutora em Direito (UNIRITTER). Doutora em Educação, linha de pesquisa educação, Gestão e Políticas Públicas (Universidade LA SALLE. Mestre em Direito, com ênfase em Direitos Humanos, (UniRitter). Especialista em Direito e Processo do Civil no complexo Superior Meridional S.A.(IMED). Possui Graduação em Direito na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Docente universitária do curso de graduação em Direito do Centro Universitário CESUCA. Organizadora de coletâneas de livros com artigos jurídicos. E-mail: cristiane.dutra0828@unilasalle.edu.br.

barreiras como a validação de diplomas, domínio do idioma e discriminação racial, o que as direciona para ocupações informais como o trançado de cabelos. Essa prática, enraizada em tradições ancestrais, não só proporciona renda imediata, mas também fortalece redes comunitárias e identitárias.

A inclusão na CBO, sob o código 5161-65, foi resultado de mobilizações coletivas e projetos de lei, como o PL nº 2831/2024, destacando o papel de lideranças femininas negras na luta por reconhecimento. Esse marco legal amplia o acesso a benefícios previdenciários e incentivos ao empreendedorismo, promovendo a equidade de gênero e racial.

No contexto dos direitos humanos, a migração laboral deve ser vista como um direito fundamental, protegido por instrumentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Para mulheres imigrantes, o trabalho como trancista representa uma forma de resistência e empoderamento frente à vulnerabilidade social.

Este artigo tem como objetivo analisar o ofício de trancista como mecanismo de inclusão produtiva e empoderamento econômico de mulheres imigrantes, articulando teoria crítica, direitos humanos e direito do trabalho. Parte-se da hipótese de que o reconhecimento jurídico da profissão constitui passo relevante, porém insuficiente, para superação das estruturas de colonialidade que racializam e feminilizam a precarização laboral.

A metodologia adotada neste artigo pauta-se em uma pesquisa bibliográfica, estruturada a partir da análise de diferentes fontes do conhecimento jurídico e social, periódicos científicos e outras fontes acadêmicas relevantes.

Utilizando uma abordagem interdisciplinar, combinando direitos humanos, sociologia do trabalho e estudos de gênero. Incluíram-se análises de relatórios do ACNUR e OIT sobre direitos de migrantes.

2. DIREITOS HUMANOS E MIGRAÇÃO LABORAL

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) asseguram o direito ao trabalho digno (art. 23 e 6, respectivamente), estabelecendo bases para a proteção de migrantes em contextos globais de mobilidade humana. Esses instrumentos internacionais enfatizam que o trabalho não é mero meio de subsistência, mas um elemento essencial para a dignidade humana e a integração social, especialmente para grupos vulneráveis como mulheres imigrantes que enfrentam deslocamentos forçados ou voluntários. No âmbito da migração, esses direitos combatem explorações laborais, promovendo a igualdade e a não discriminação, alinhando-se aos objetivos da chamada para capítulos ao discutir impactos psicossociais e sociabilidades em novos contextos.

A inserção laboral de mulheres pretas imigrantes constitui um dos pontos mais críticos das desigualdades estruturais contemporâneas, evidenciando a intersecção entre discriminações de gênero, raça e condição migratória. Estudos internacionais apontam que mulheres migrantes apresentam maior probabilidade de inserção em ocupações precárias, informais ou mal remuneradas quando comparadas a homens migrantes e mulheres nativas. Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (2021), a taxa global de participação feminina migrante no mercado formal permanece inferior à masculina, e a informalidade incide de forma desproporcional sobre mulheres racializadas.

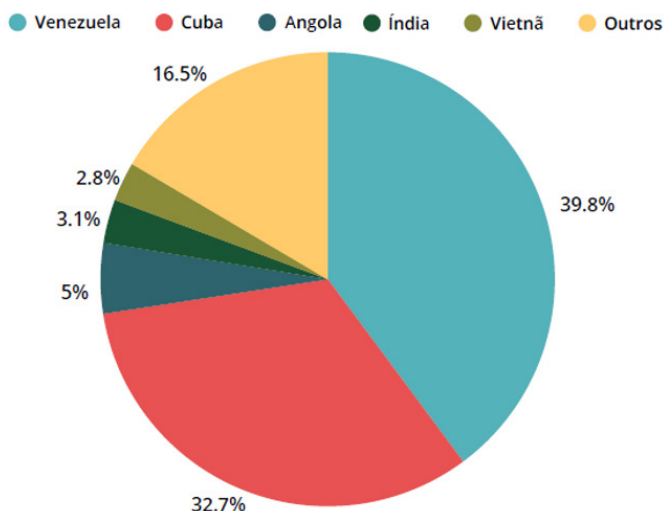
Relatórios produzidos pela ONU Mulheres (2020) demonstram que mulheres negras migrantes enfrentam múltiplas barreiras estruturais, incluindo discriminação racial, estereótipos de gênero e restrições institucionais que dificultam o reconhecimento de qualificações profissionais obtidas no exterior. Esses fatores resultam em taxas mais elevadas de subemprego e menor mobilidade ocupacional, consolidando um ciclo persistente de exclusão socioeconômica.

No contexto brasileiro, dados do IBGE (2023) indicam que imigrantes negros concentram-se em setores de baixa remuneração e menor proteção social, tais como serviços domésticos, trabalho informal e atividades de baixa qualificação. Pesquisas nacionais revelam que a renda média de mulheres negras — independentemente da nacionalidade já é inferior à de homens brancos; quando associada à condição migratória, essa disparidade tende a se ampliar, evidenciando a sobreposição de vulnerabilidades estruturais.

Além disso, análises da ACNUR (2024), baseadas em dados globais de deslocamento referentes a 2023, revelam que mulheres refugiadas negras apresentam maiores obstáculos de inserção laboral formal do que outros grupos migrantes, devido à combinação de fatores estruturais, linguísticos e institucionais. A ausência de políticas públicas específicas de integração laboral contribui para a reprodução de desigualdades e reforça a marginalização desse grupo.

Dessa forma, a literatura e os dados institucionais convergem ao demonstrar que a posição ocupada por mulheres pretas imigrantes no mercado de trabalho não é fruto de escolhas individuais, mas resultado de mecanismos estruturais de desigualdade. Trata-se de um padrão sistemático de exclusão social que exige respostas estatais e internacionais articuladas, especialmente no âmbito das políticas de trabalho decente, igualdade racial e proteção de direitos humanos.

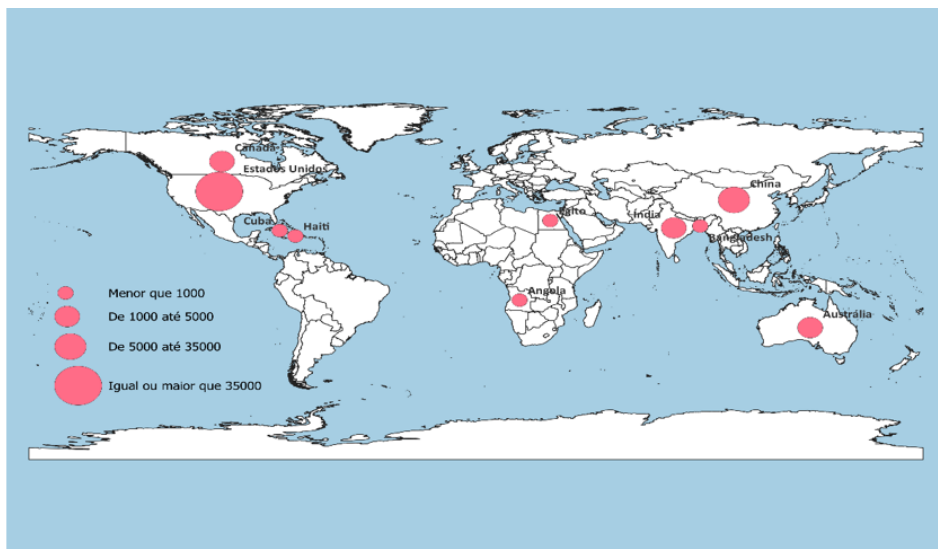
Figura 1: Distribuição relativa das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado protocoladas em 2024, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual – 2024.



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da CG CONARE, Solicitações de Reconhecimento da Condição de Refugiado, 2024.

A distribuição por sexo das pessoas que solicitaram reconhecimento da condição de refugiado, no ano de 2024, apresenta a prevalência dos homens, com 40.272 solicitações, enquanto as mulheres responderam por 27.846 solicitações. A Tabela 2.2.2 e o Gráfico 2.2.2 revelam que, naquele ano, os homens corresponderam a 59,1% do total de pessoas solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, enquanto as mulheres representaram 40,9% desse total. Verifica-se, entre os solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado com origem no Haiti, a menor variação de distribuição por sexo, assim como o único caso em que as solicitantes mulheres aparecem à frente dos solicitantes homens, considerando os principais países de origem: uma proporção de 50,2% de solicitantes mulheres para 49,5% de homens. Entre as demais nacionalidades, destacam-se os solicitantes dominicanos, 51,9% de homens para 47,8% de mulheres, cubanos, 53,0% de homens para 46,9% de mulheres, enquanto os angolanos se distribuíram entre 54,9% homens e 45,1% mulheres, e os venezuelanos registraram 55,8% de homens e 44,1% de mulheres.

Figura 2: Número de vistos concedidos segundo principais nacionalidades - Brasil, junho de 2025



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Ministério das Relações Exteriores, junho de 2025.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 veda discriminações (art. 5º) e garante igualdade de direitos aos estrangeiros (art. 5º, caput), reforçando o compromisso com a proteção de migrantes no mercado de trabalho. A Lei de Migração (Lei nº 13.445, de 2017) reforça essa igualdade, aplicando integralmente a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) aos imigrantes regularizados, o que inclui acesso a benefícios como salário mínimo e proteção contra demissões arbitrárias. Esses marcos legais nacionais dialogam com convenções internacionais, criando um arcabouço que protege mulheres imigrantes de vulnerabilidades agravadas por xenofobia e precariedade, contribuindo para narrativas de vida mais resilientes em processos de estabelecimento.

A Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes (ONU, 1990) enfatiza a não discriminação e o tratamento igualitário, especialmente para mulheres em situações vulneráveis, complementada pela Convenção CEDAW (ONU, 1979) que aborda aspectos de gênero na migração laboral. Esses tratados internacionais incentivam Estados a adotarem políticas que evitem a criminalização da migração irregular e promovam a regularização, facilitando o acesso a direitos sociais. No contexto brasileiro, isso se reflete em programas de acolhida humanitária, que não apenas regularizam o status migratório, mas também abrem caminhos para integração econômica, reduzindo impactos negativos como o isolamento social e fortalecendo dinâmicas comunitárias.

Instrumentos internacionais e nacionais convergem para garantir que a migração laboral seja um vetor de empoderamento, não de exclusão, promovendo o acolhimento social e o diálogo intercultural em espaços formativos e laborais. Políticas como as da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2023) enfatizam o trabalho decente para migrantes, combatendo a precarização que afeta desproporcionalmente mulheres africanas no Brasil. Assim, o direito ao trabalho digno torna-se ferramenta essencial para a inclusão, alinhando-se aos tópicos da chamada ao explorar direitos humanos, políticas públicas e processos de subjetivação em contextos de mobilidade humana.

2.1 Interseccionalidade e Mulheres Imigrantes

O fenômeno migratório contemporâneo tem redesenhado o mercado de trabalho brasileiro, especialmente nos grandes centros urbanos, onde a interseccionalidade de gênero, raça e nacionalidade agrava vulnerabilidades para mulheres imigrantes. Ao preservar tradições africanas, o ofício de trancista promove o diálogo intercultural em espaços formativos e comunitários, contribuindo para a superação de impactos psicossociais da migração, como o isolamento e a perda de identidade (Barros, 2019, p. 174). Nesse contexto, destaca-se a atuação destas trancistas imigrantes, em sua maioria mulheres negras oriundas de países africanos e do Caribe, que encontram no trabalho com tranças, cabelos naturais e estética afro não apenas uma fonte de subsistência, mas um verdadeiro instrumento de inclusão produtiva, afirmação cultural e dignidade humana. Essa prática ancestral resiste a opressões estruturais, promovendo sociabilidades e identidades em novos ambientes, conforme explorado em estudos sobre mobilidade humana.

A teoria da interseccionalidade (Crenshaw, 1989, p. 140) explica como gênero, raça e nacionalidade se entrecruzam, agravando vulnerabilidades e direcionando mulheres imigrantes africanas para trabalhos precários no setor informal. No Brasil, racismo estrutural, xenofobia e sexismo se manifestam em barreiras como a não validação de qualificações estrangeiras e a segregação laboral, limitando oportunidades no mercado formal (Dutra, 2020, p. 130). O ofício de trancista, enraizado em tradições africanas, permite ressignificar essas opressões em agência econômica, fortalecendo trajetórias de vida e processos de subjetivação em contextos de deslocamento.

Políticas de gênero devem considerar a interseccionalidade para promover a inclusão produtiva de imigrantes, incorporando perspectivas que valorizem saberes culturais e combatam desigualdades históricas. Mulheres imigrantes enfrentam desafios agravados pela interseccionalidade de opressões: gênero, raça, xenofobia e precariedade migratória (Crenshaw, 1989, p. 138). No

contexto brasileiro, iniciativas como programas de capacitação intercultural podem mitigar desafios, facilitando o acesso a redes de apoio comunitário e incentivando o empreendedorismo feminino. Essa abordagem não apenas empodera economicamente, mas também reforça a resiliência identitária, contribuindo para o acolhimento social e o diálogo intercultural em diferentes espaços.

O empoderamento econômico através de profissões culturais, como o trançado capilar, transcende o econômico, atuando como forma de ativismo e reparação histórica para mulheres imigrantes. Relatos de experiências destacam como essa prática fortalece dinâmicas comunitárias, promovendo inclusão em periferias urbanas e combatendo a invisibilidade de contribuições femininas e negras.

Angela Davis (2016, p 33) destaca que o trabalho historicamente atribuído às mulheres negras foi estruturado sob lógica de exploração e invisibilidade. Tal herança colonial repercute contemporaneamente na distribuição racializada das ocupações. A inserção predominante em atividades ligadas ao cuidado, estética e serviços domésticos evidencia permanências históricas. Assim, a interseccionalidade subsidia análises que conectam migração laboral a temas mais amplos, como direitos humanos e narrativas de vida, alinhando-se aos interesses da chamada para capítulos.

2.2 Colonialidade do Poder, Epistemologias do Sul e Economia Global

A análise da inclusão laboral das mulheres imigrantes negras no Brasil exige abordagem que ultrapasse a dimensão normativa interna e incorpore categorias críticas da teoria social contemporânea. Nesse sentido, a noção de colonialidade do poder, formulada por Aníbal Quijano, revela-se fundamental para compreender a hierarquização racial do trabalho nas sociedades latino-americanas.

Segundo Quijano, a modernidade capitalista consolidou um padrão de poder estruturado na classificação racial da população mundial, organizando o trabalho e o conhecimento a partir de critérios eurocêntricos (Quijano, 2005, p. 118). Essa lógica produziu uma divisão racial internacional do trabalho que persiste nas economias periféricas, relegando populações racializadas às ocupações menos valorizadas e mais precarizadas (Quijano, 2005, p. 122).

No contexto brasileiro, a predominância de mulheres negras imigrantes no ofício de trancista não pode ser compreendida como fenômeno meramente circunstancial. Trata-se de manifestação contemporânea de estruturas coloniais que continuam a hierarquizar saberes e práticas produtivas.

Boaventura de Sousa Santos contribui para essa análise ao denunciar a “sociologia das ausências”, mecanismo pelo qual conhecimentos não ocidentais são produzidos como inexistentes ou inferiores (Santos, 2010, p. 32). Ao propor as Epistemologias do Sul, o autor defende o reconhecimento de saberes historicamente marginalizados como condição de justiça cognitiva (Santos, 2010, p. 53).

O saber técnico das trancistas transmitido intergeracionalmente e enraizado em tradições africanas foi por décadas invisibilizado pelo modelo jurídico-trabalhista tradicional. O reconhecimento na Classificação Brasileira de Ocupações representa, portanto, movimento institucional de ruptura com essa lógica monocultural.

Sob perspectiva econômica global, Saskia Sassen demonstra que a globalização reorganiza o mercado de trabalho nas chamadas cidades globais, absorvendo mulheres migrantes em setores precarizados e feminilizados da economia (Sassen, 2014, p. 89). Para a autora, os processos de “expulsão” econômica no Sul Global empurram populações para circuitos informais nas metrópoles, onde desempenham funções essenciais, porém invisibilizadas (Sassen, 2014, p. 211).

A inserção das trancistas imigrantes no setor da estética afro, especialmente em grandes centros urbanos brasileiros, insere-se nessa dinâmica estrutural da economia globalizada.

Por fim, Judith Butler oferece importante contribuição ao discutir o conceito de precariedade como condição politicamente distribuída. Nem todas as vidas são igualmente protegidas pelas estruturas normativas; determinadas existências são tornadas mais vulneráveis por mecanismos sociais de desvalorização (Butler, 2004, p. 25). O reconhecimento público e jurídico é condição para que essas vidas sejam consideradas dignas de proteção (Butler, 2004, p. 44).

Nesse sentido, o reconhecimento formal do ofício de trancista amplia o campo de inteligibilidade jurídica dessas trabalhadoras, deslocando-as da invisibilidade para o espaço do reconhecimento institucional.

3. O OFÍCIO DE TRANCISTA: CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL

O trançar cabelos é uma prática milenar de matriz africana, carregada de significado cultural e identitário, que remonta a civilizações antigas onde o cabelo era visto como símbolo de status social, espiritualidade e pertencimento comunitário. Piovesan (2022, p.135) sustenta que a igualdade material exige tratamento diferenciado a grupos historicamente marginalizados, sob pena de perpetuação das desigualdades estruturais. Em diversas culturas africanas, como as iorubás ou mandingas, as tranças não eram apenas estéticas, mas transmitiam

histórias familiares, rituais de passagem e resistências contra opressões coloniais, preservando saberes ancestrais em contextos de mobilidade forçada, como o tráfico transatlântico de escravizados.

Mulheres imigrantes encontram no ofício uma alternativa à exclusão do mercado formal, onde enfrentam barreiras como validação de diplomas, idioma e discriminação, transformando vulnerabilidades migratórias em oportunidades de agência econômica. Relatos indicam que o trabalho gera renda imediata, sustenta famílias e preserva ancestralidade, funcionando como estratégia de sobrevivência em contexto de vulnerabilidade migratória (Grandis, 2025, p. 27 - 30). Além disso, em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, salões afro comandados por imigrantes africanas proliferam, criando espaços de acolhimento que mitigam impactos psicossociais da migração, como o isolamento, e fomentam diálogos interculturais.

O ofício é majoritariamente exercido por mulheres negras, contribuindo para o ativismo feminista negro na diáspora africana, onde o trançado capilar se torna ato de resistência contra padrões eurocêntricos de beleza e discriminação racial. Socialmente, as trancistas criam redes de apoio comunitário, promovendo inclusão cultural e econômica em periferias urbanas, onde migrantes compartilham experiências de deslocamento e estabelecem laços de solidariedade. Essa dinâmica comunitária reforça identidades coletivas, alinhando-se aos tópicos da chamada ao explorar sociabilidades e dinâmicas em contextos de mobilidade humana.

Historicamente, essa prática resiste ao racismo, valorizando a estética afro e empoderando mulheres imigrantes economicamente, especialmente em face de narrativas de vida marcadas por deslocamentos forçados devido a conflitos ou crises econômicas em países de origem. Patrícia Hill Collins (2000, p. 221) afirma que sistemas de dominação operam por meio de matriz interligada de opressões, na qual raça, classe e gênero não podem ser analisados isoladamente. No Brasil, o ofício ganhou visibilidade com fluxos migratórios recentes, integrando-se a movimentos culturais como o afrofuturismo e o empoderamento negro, que ressignificam tradições em novos contextos sociais. Assim, o trançado capilar não é apenas uma ocupação, mas uma forma de subjetivação que fortalece trajetórias pessoais e coletivas.

Em termos sociais mais amplos, o ofício contribui para a reparação histórica de desigualdades, destacando o papel de mulheres imigrantes na diversificação do mercado de trabalho e na promoção de práticas interculturais em espaços educativos e comunitários. Estudos indicam que essas profissionais frequentemente atuam como mediadoras culturais, ensinando técnicas ancestrais a novas gerações e combatendo estigmas, o que enriquece o tecido social brasileiro e promove inclusão em múltiplas dimensões (Felicio, 2025, p. 56).

4. O RECONHECIMENTO NA CBO: UM MARCO PARA A INCLUSÃO

Conforme afirma bell hooks, “o feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, a exploração sexista e a opressão” (hooks, 2018, p. 20). Essa definição amplia a compreensão da luta por igualdade ao demonstrar que a emancipação feminina não pode ser dissociada das estruturas econômicas, raciais e sociais que produzem vulnerabilidades específicas. No contexto das mulheres imigrantes negras, tal perspectiva evidencia que o acesso ao trabalho digno não constitui apenas questão laboral, mas dimensão central de justiça social e de superação histórica de desigualdades estruturais, reforçando a necessidade de políticas públicas e mecanismos jurídicos que reconheçam simultaneamente redistribuição material e reconhecimento simbólico.

Em 2025, o Ministério do Trabalho e Emprego incluiu a profissão de trancista na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO – código 5161-65), fruto de mobilizações coletivas e do Projeto de Lei nº 2831/2024, representando um avanço significativo na valorização de ocupações culturais e femininas no Brasil (Brasil, 2025). Essa formalização não apenas reconhece o ofício como profissão legítima, mas também integra saberes ancestrais ao sistema laboral nacional, combatendo a invisibilidade histórica de trabalhos exercidos por mulheres negras e imigrantes. Conforme analisa Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 56), a superação das “epistemologias do norte” exige o reconhecimento de saberes subalternizados, especialmente aqueles produzidos por populações historicamente marginalizadas. Nesse sentido, a incorporação das trancistas à CBO representa uma forma concreta de justiça cognitiva e social.

O processo envolveu articulações de associações civis, sindicatos e lideranças comunitárias, destacando o poder da advocacia em contextos de migração. Para Saskia Sassen (2014, p. 89), as migrações contemporâneas estão profundamente conectadas às dinâmicas econômicas globais que produzem tanto mobilidade quanto exclusão, sendo o mercado de trabalho um dos principais espaços de disputa por reconhecimento e direitos. Assim, o reconhecimento formal da profissão atua como mecanismo de inserção regulada, reduzindo a vulnerabilidade estrutural que marca a experiência migratória.

Para imigrantes, o reconhecimento facilita a regularização e protege contra exploração laboral, permitindo o registro como Microempreendedora Individual (MEI) e ampliando o acesso a crédito, capacitação e benefícios previdenciários. Essa medida valoriza a tradição afro, combatendo a invisibilidade de profissões femininas e negras, e promove equidade ao alinhar o ofício a marcos legais como a Lei nº 13.445/2017 (Lei de Migração), que garante igualdade de

tratamento e de oportunidades (Brasil, 2017). Na perspectiva de Aníbal Quijano (2005, p. 117), a colonialidade do poder estrutura hierarquias raciais e laborais que desvalorizam saberes não europeus; portanto, reconhecer as transistas no ordenamento ocupacional brasileiro constitui medida de enfrentamento a tais hierarquias históricas.

Eventos como o Seminário Nacional de Transistas em 2025 celebraram esse avanço, reunindo relatos de experiências que ilustram impactos na inclusão produtiva e na superação de desafios migratórios. Sob a ótica da performatividade e do reconhecimento, Judith Butler (2015, p. 38) argumenta que a condição de sujeito de direitos depende do enquadramento social que define quais vidas são reconhecidas como dignas de proteção. A formalização profissional amplia esse enquadramento, deslocando as transistas da margem da informalidade para o campo da cidadania laboral.

Legalmente, a inclusão na CBO fortalece direitos humanos trabalhistas, permitindo que transistas acessem proteções previstas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), como jornada regulamentada e seguro-desemprego, reduzindo a precarização comum em ocupações informais. Conforme destaca Hannah Arendt (1951, p. 296), o “direito a ter direitos” constitui fundamento da dignidade humana, especialmente para pessoas em situação de deslocamento. Nesse contexto, o reconhecimento ocupacional opera como instrumento de efetivação concreta desse princípio, ao viabilizar o acesso a políticas públicas e garantias sociais.

Socialmente, o reconhecimento impulsiona a inclusão produtiva, abrindo portas para parcerias com instituições como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), que oferecem capacitações em empreendedorismo adaptadas a imigrantes. Exemplos incluem iniciativas em estados como São Paulo, onde transistas regularizadas acessam microcrédito para expandir salões, fortalecendo redes comunitárias e dinâmicas econômicas locais. De acordo com Nancy Fraser (2003, p. 7), justiça social envolve tanto redistribuição quanto reconhecimento; a formalização profissional articula ambas as dimensões ao assegurar acesso a recursos econômicos e visibilidade simbólica.

Perspectivas futuras incluem a expansão desse modelo para outras profissões ancestrais, promovendo uma agenda de reparação histórica e equidade de gênero no mercado de trabalho. Com o apoio de organismos internacionais como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Brasil pode avançar em políticas que integrem migrantes de forma sustentável, alinhando-se aos parâmetros internacionais de trabalho decente. Tal movimento dialoga com

a proposta de Achille Mbembe (2018, p. 173), para quem a superação das heranças coloniais exige reconfigurações institucionais capazes de reconhecer plenamente a humanidade e a contribuição histórica dos sujeitos racializados. Desse modo, a inclusão da profissão de trancista na CBO transcende o âmbito administrativo, configurando-se como instrumento de promoção dos direitos humanos, de valorização cultural e de reconstrução das narrativas migratórias sob a ótica da dignidade e da justiça social.

5. DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Apesar dos avanços, persiste a informalidade remanescente, agravada por xenofobia e falta de capacitação formal. Mulheres imigrantes enfrentam precarização, com longas jornadas e riscos à saúde física o estigma racial e de gênero limita o acesso a mercados formais, demandando políticas de combate à discriminação e as perspectivas incluem parcerias com o Sebrae para empreendedorismo.

No contexto de direitos humanos, isso reforça a importância de marcos internacionais, como a Convenção sobre Trabalhadores Migrantes, para combater a xenofobia e promover a inclusão social (Piovesan, 2022, p. 200). A expansão de formações profissionais gratuitas pode elevar o status da profissão, promovendo sustentabilidade econômica. Futuramente, a integração com direitos humanos pode gerar leis específicas para proteção de trancistas imigrantes.

O trabalho das trancistas transcende o aspecto meramente econômico. Trata-se de uma atividade que preserva identidades, valoriza saberes tradicionais e promove diversidade cultural. Ao priorizar o acolhimento social e o empoderamento, o Brasil pode transformar desafios migratórios em oportunidades de enriquecimento cultural, fortalecendo dinâmicas comunitárias e identitárias (Sen, 2010, p. 112).

Na foto abaixo podemos ver o trabalho de uma trancista sendo executado e para muitas imigrantes, o domínio dessa técnica representa o único capital profissional disponível ao chegar ao Brasil, funcionando como porta de entrada para o mercado de trabalho, ainda que, frequentemente, em condições de informalidade.

Figura 3: Trancista sendo executado em mulheres imigrantes.



Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego/2025.

A Constituição Federal de 1988 consagra o valor social do trabalho e a dignidade da pessoa humana como fundamentos da República (art. 1º, III e IV), assegurando a todos nacionais ou estrangeiros o direito ao trabalho digno. Ademais, o art. 7º da Constituição garante um patamar mínimo civilizatório de direitos trabalhistas, que não pode ser relativizado em razão da condição migratória.

Entretanto, na prática, muitas trancistas imigrantes enfrentam precarização das relações de trabalho, ausência de registro formal, jornadas exaustivas, remuneração variável e, não raras vezes, situações de discriminação racial, xenofobia e exploração econômica. Em alguns casos, verifica-se a falsa caracterização como trabalho autônomo, quando presentes os elementos do vínculo empregatício previstos nos arts. 2º e 3º da CLT: pessoalidade, habitualidade, onerosidade e subordinação.

A informalidade, embora funcione como estratégia inicial de sobrevivência, acaba por excluir essas trabalhadoras do acesso a direitos básicos, como previdência social, proteção à maternidade, FGTS e benefícios assistenciais. Sob esse prisma, a atuação do Estado, do Ministério Público do Trabalho e da Justiça do Trabalho mostra-se essencial para promover a inclusão produtiva com proteção social, combatendo práticas abusivas e assegurando trabalho decente, conforme os parâmetros da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1990).

Além disso, políticas públicas de regularização migratória, capacitação profissional, acesso ao microcrédito e estímulo ao empreendedorismo formal podem transformar o trabalho das trancistas em verdadeiro vetor de integração

social e econômica, rompendo ciclos de vulnerabilidade. Conforme destaca Saskia Sassen (2014, p. 152), a inserção de migrantes nas economias nacionais não deve ocorrer sob a lógica da precarização estrutural, mas mediante garantias institucionais que assegurem proteção social e reconhecimento. Importante destacar que inclusão produtiva não se confunde com mera inserção no mercado, mas pressupõe condições justas, seguras e igualitárias de trabalho, em consonância com o conceito de “trabalho decente” formulado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2008, p. 2), que envolve direitos, proteção social e diálogo social.

Sob a perspectiva da justiça social, Nancy Fraser (2003, p. 36) sustenta que não há verdadeira inclusão sem a articulação entre redistribuição econômica e reconhecimento cultural, dimensões inseparáveis na superação de desigualdades estruturais. Assim, a formalização e o fortalecimento do trabalho das transistas imigrantes representam não apenas acesso a renda, mas também valorização simbólica de identidades historicamente subalternizadas.

Portanto, o trabalho das transistas imigrantes no Brasil deve ser compreendido como expressão legítima do direito ao trabalho e da pluralidade cultural, exigindo do Direito do Trabalho uma leitura humanizada, inclusiva e comprometida com a proteção dos hipossuficientes. Conforme leciona Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 62), a construção de uma sociedade democrática demanda o reconhecimento da diversidade epistemológica e cultural dos sujeitos sociais. Do mesmo modo, a crítica à colonialidade do poder formulada por Aníbal Quijano (2005, p. 118) evidencia que hierarquias raciais e laborais persistem nas estruturas econômicas contemporâneas, impondo ao Estado o dever de adotar políticas reparatórias.

O trabalho desenvolvido pelas transistas imigrantes deve ser analisado à luz do princípio da centralidade do trabalho na ordem social, uma vez que ele representa não apenas meio de sobrevivência, mas fator de integração social. Maurício Godinho Delgado ensina que o trabalho é “instrumento fundamental de afirmação da dignidade humana e de inserção do indivíduo na vida comunitária” (Delgado, 2023, p.115), o que se evidencia de forma intensa na experiência das imigrantes que encontram, na atividade laboral, o primeiro vínculo concreto com a sociedade de acolhimento.

Nesse sentido, a inclusão produtiva dessas trabalhadoras não pode prescindir da observância dos direitos fundamentais trabalhistas, sob pena de se legitimar um modelo de integração excludente. Alice Bianchini e Alice Bianchini Monteiro de Barros ressaltam que o Direito do Trabalho possui vocação histórica para a proteção dos sujeitos mais vulneráveis da relação

laboral, atuando como mecanismo de correção das desigualdades estruturais do mercado (Barros, 2019, p. 174). As trancistas imigrantes inserem-se exatamente nesse grupo hipossuficiente, marcado pela interseccionalidade entre gênero, raça e condição migratória.

A condição de mulher negra imigrante potencializa os riscos de discriminação e exploração no ambiente de trabalho. Conforme destaca Flávia Piovesan, a igualdade material exige do Estado e do Direito respostas diferenciadas para grupos historicamente marginalizados, a fim de garantir efetividade aos direitos humanos (Piovesan, 2022, p.220). Assim, a proteção jurídica do trabalho das trancistas não é privilégio, mas requisito de justiça social.

Do ponto de vista jurídico-trabalhista, é imprescindível combater a naturalização da informalidade. Sérgio Pinto Martins adverte que a informalidade recorrente em determinadas atividades não afasta a incidência da legislação trabalhista quando presentes os elementos fático-jurídicos da relação de emprego, sob pena de fraude à lei (Martins, 2024, p. 214). A prestação de serviços em salões de beleza ou espaços organizados, com subordinação estrutural e dependência econômica, pode caracterizar vínculo empregatício, ainda que mascarado sob a aparência de autonomia.

Além disso, a ausência de formalização compromete o acesso dessas trabalhadoras à Seguridade Social, aprofundando a vulnerabilidade social. Conforme leciona Nelson Mannrich, o Direito do Trabalho moderno deve dialogar com o Direito Previdenciário e com as políticas públicas de emprego, formando um sistema integrado de proteção social (Mannrich, 2021, p. 89). Para as trancistas imigrantes, a formalização do trabalho representa acesso à previdência, à maternidade protegida e à segurança econômica mínima.

No plano internacional, a Organização Internacional do Trabalho defende o conceito de trabalho decente, que envolve não apenas ocupação, mas condições dignas, remuneração justa, segurança e proteção social. As Convenções da OIT, especialmente a Convenção nº 111 (Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação), reforçam a necessidade de combater práticas discriminatórias que atingem diretamente trabalhadoras imigrantes, como ocorre frequentemente no setor da estética afro.

Importa destacar, ainda, que a valorização do trabalho das trancistas imigrantes contribui para a economia local e para a diversidade cultural, promovendo desenvolvimento sustentável. Amartya Sen, ao tratar da ideia de desenvolvimento como liberdade, afirma que a ampliação das capacidades individuais por meio do trabalho digno é elemento central do progresso social (Sen, 2010, p. 114). Assim, proteger essas trabalhadoras significa ampliar liberdades e fortalecer a coesão social.

Por fim, o papel da Justiça do Trabalho revela-se essencial na concretização desses direitos. A atuação judicial, pautada por uma interpretação constitucional e humanizada do Direito do Trabalho, permite reconhecer vínculos, coibir abusos e assegurar reparação diante de violações. Como ensina Maurício Godinho Delgado, a Justiça do Trabalho é instrumento de efetivação da cidadania social, especialmente para aqueles que vivem do trabalho e dele dependem para existir com dignidade (Delgado, 2023, p.1785).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise demonstra que o reconhecimento formal do ofício de trancista representa não apenas avanço normativo, mas indicador concreto da capacidade transformadora do Direito quando articulado a demandas sociais historicamente invisibilizadas. A experiência das mulheres imigrantes revela que a efetividade jurídica não se limita à produção legislativa, mas depende da implementação de políticas públicas, do acesso real a direitos e do reconhecimento institucional de saberes culturais marginalizados. Assim, a inclusão ocupacional dessas trabalhadoras evidencia que o Direito, quando orientado pelos princípios dos direitos humanos, igualdade material e justiça social, pode atuar como instrumento de emancipação, redução de vulnerabilidades estruturais e reconstrução de trajetórias de vida, consolidando a centralidade do trabalho digno como vetor de integração social e cidadania plena.

O ofício de trancista configura-se como relevante estratégia de inclusão laboral e empoderamento para mulheres imigrantes no Brasil. O reconhecimento da profissão na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), em 2025, representa marco significativo na promoção dos direitos humanos, ao valorizar saberes ancestrais de matriz africana e enfrentar desigualdades historicamente estruturadas por gênero, raça e condição migratória. Tal avanço, contudo, somente se consolida mediante a implementação de políticas públicas inclusivas capazes de transformar o reconhecimento formal em efetiva garantia de trabalho digno e proteção social.

Sob a perspectiva da interseccionalidade, torna-se imprescindível compreender que a experiência das mulheres imigrantes é atravessada simultaneamente por múltiplos marcadores sociais de vulnerabilidade. Assim, a inclusão laboral não pode ser analisada de forma isolada, mas deve considerar as dimensões culturais, identitárias e subjetivas que permeiam as mobilidades humanas. O empoderamento econômico, nesse contexto, fortalece não apenas a autonomia financeira, mas também a resiliência cultural e social dessas mulheres, permitindo que tradições ancestrais sejam ressignificadas como instrumentos de afirmação e resistência.

Essa análise evidencia que a inserção produtiva das trancistas transcende o plano estritamente econômico, dialogando com aspectos socioculturais e humanos fundamentais. Políticas públicas voltadas à regularização migratória, à capacitação profissional e ao acesso ao microcrédito devem incorporar uma perspectiva intercultural, integrando saberes tradicionais ao mercado formal sem descaracterizar sua identidade. Trata-se de reconhecer que o trabalho pode ser espaço de preservação cultural e, simultaneamente, de integração social.

O marco legal decorrente da inclusão na CBO também possibilita a reconstrução de narrativas de vida, permitindo que trajetórias de deslocamento sejam elas forçadas ou voluntárias sejam reinterpretadas como expressões de agência e protagonismo. Parcerias entre Estado, sociedade civil e organismos internacionais mostram-se estratégicas para ampliar programas de qualificação específicos, fortalecer redes de apoio e mitigar vulnerabilidades decorrentes da informalidade e da discriminação estrutural.

Embora se vislumbrem perspectivas promissoras, como a expansão de ações afirmativas voltadas à valorização da diversidade étnica no mercado de trabalho, é indispensável o monitoramento contínuo das políticas implementadas. Crises econômicas, instabilidades institucionais ou emergências sanitárias podem intensificar processos de precarização, afetando de modo desproporcional mulheres migrantes inseridas em ocupações historicamente desvalorizadas.

A articulação entre debates sobre colonialidade do poder, epistemologias do Sul, economia global e teoria da precariedade evidencia que a inclusão laboral das trancistas imigrantes não constitui mera política pública setorial, mas integra um movimento mais amplo de descolonização institucional do trabalho. A formalização do ofício representa avanço normativo relevante; todavia, sua plena efetividade depende do enfrentamento das estruturas históricas que racializam e feminilizam a precarização laboral no contexto brasileiro.

Por fim, impõe-se o aprofundamento do debate acadêmico e institucional sobre mobilidade humana, com a centralidade das vozes de mulheres imigrantes nos processos decisórios. Somente por meio de uma abordagem participativa e comprometida com os princípios fundamentais dos direitos humanos será possível transformar o reconhecimento profissional das trancistas em verdadeira reparação histórica, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e solidária, na qual o trabalho seja instrumento de dignidade e emancipação.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas Para Refugiados. **Global trends: forced displacement in 2023**. Genebra: ACNUR, 2024.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas Para Os Refugiados. **Global Trends Report**. Genebra: ACNUR, 2024.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BARROS, Alice Monteiro de. **Curso de Direito do Trabalho**. São Paulo: LTr, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.445**, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, 25 maio 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452**, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 9 ago. 1943.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Reconhecimento da profissão de trancista valoriza tradição afro e impulsiona inclusão produtiva**. Brasília, 2025.

BUTLER, Judith. **Precarious Life**. London: Verso, 2004.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; FURTADO, A; DICK, P; QUINTINO, F. TRINDADE, J. E. O. **Acompanhamento de fluxo e empregabilidade dos imigrantes no Brasil**: Relatório Mensal do OBMigra Ano 6, Número 5, Maio de 2025.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

CRENSHAW, K. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. University of Chicago Legal Forum, 1989.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de Direito do Trabalho**. São Paulo: LTr, 2023.

DUTRA, D. Mulheres, migrantes, trabalhadoras: a segregação no mercado de trabalho. **REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, 2020.

FELICIO, N. TCC: **Trancistas imigrantes africanas no Brasil**. Universidade Federal Fluminense, 2025.

FRASER, Nancy. **Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange**. London: Verso, 2003.

GRANDIS, R. Os Direitos Humanos da Mulher Trabalhadora Imigrante Refugiada no Brasil. **Revista DTMat**, 2025.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JUNGER DA SILVA, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; DE OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro. **Refúgio em Números 10ª Edição**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2025.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Direito do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2024.

MANNRICH, Nelson. **Direito do Trabalho e Direitos Fundamentais**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2021.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Nova York, 1966.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias**. Nova York, 1990.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW)**. Nova York, 1979.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Trabalho Decente**. Genebra: OIT, 2023.

OIT. Organização Internacional Para As Migrações. **World Migration Report**. Genebra: OIM, 2023.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Global estimates on international migrant workers: results and methodology**. Genebra: OIT, 2021.

ONU MULHERES. **Progress of the world's women 2019–2020: families in a changing world**. Nova York: UN Women, 2020.

PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2010.

SASSEN, Saskia. **Expulsions: Brutality and Complexity in the Global Economy**. Cambridge: Harvard University Press, 2014.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Revista CLACSO**, 2005.

LA IDENTIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS A PERSONAS ADULTAS MIGRANTES

Miriam Bertos Salas²⁶

1. INTRODUCCIÓN

La migración es una realidad latente en un mundo cada vez más cambiante y globalizado. Según la Organización Internacional para las Migraciones en su *Interactivo Informe sobre las Migraciones en el Mundo (2024)*, globalmente, el número estimado de migrantes internacionales ha aumentado en las últimas cinco décadas. Estas movilidades humanas se producen por diferentes motivos, aunque uno de los principales suele ser mejorar las condiciones de vida en diferentes niveles como son: económicos, ambientales, políticos y/o sociales.

En este marco de flujos migratorios, el aprendizaje de la lengua del país de acogida juega un papel muy importante, ya que, va a ser uno de los elementos clave que le va a permitir a la persona participar en la nueva sociedad en la que está inmersa. Por ello, en este trabajo vamos a ir definiendo la lengua, no de forma aislada como una herramienta de comunicación, sino también como un medio de acceso a una nueva comunidad que está estructurada a través de una serie de relaciones de poder. Lucia Usó (2013, p. 152) señala que “aprender un idioma no es sólo aprender a usar una nueva gramática, aplicar unas reglas sintácticas y memorizar piezas léxicas, [sino que] supone también adoptar nuevas conductas sociales y culturales características de otra comunidad”. Esta premisa nos lleva al concepto de identidad como parte del entramado del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas, ya que es un término que va a atravesar tanto al alumnado como a los docentes.

Por identidad entendemos, basándonos en el enfoque posestructuralista, no a una esencia fija, sino a un proceso que está en cambio, y que se construye discursivamente a través de cualquier comportamiento semiótico como el

²⁶ Licenciada en Filología Hispánica (2021), y especializada en la enseñanza del español a través del Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Lengua, Cultura, y Metodología (2022), ambos por la Universidad de Granada. Ha trabajado en la enseñanza de español a migrantes del Sistema de Acogida de Protección Internacional. E-mail: miriambertossalas@gmail.com.

lenguaje, los gestos, y la vestimenta (Weedon, 1997). Este proceso implica una agencia individual, pero al mismo tiempo se encuentra condicionado por las estructuras sociales, las interacciones sociales y las relaciones de poder. Desde esta visión, la identidad puede analizarse desde diferentes perspectivas, como son: raza, etnia, nacionalidad, migración, género, clase social, e idioma (Block, 2014), y va transformándose en consonancia con la diferencia, debido a que está en negociación con la realidad en la que se encuentra, es decir, con contextos sociales e históricos.

Por ello, teniendo en cuenta que la lengua forma parte del constructo social de identidad de todas las comunidades, la enseñanza de lenguas, especialmente en contextos de migración, no puede entenderse como un proceso aislado, sino como un proceso en relación con la reconstrucción de una identidad, ya que, si no se piensa así, el aprendizaje de la lengua carecerá de sentido para nuestro alumnado. Esto es debido, a que las y los estudiantes están invirtiendo en el aprendizaje con la idea de que van a adquirir más recursos simbólicos como la lengua, la educación, o redes de amistad; y recursos materiales como oportunidades económicas. Tienen la expectativa de que el aprendizaje contribuya al aumento de su capital cultural y de su poder social, y les permita aproximarse a las comunidades imaginadas a las que aspiran en el nuevo contexto en el que se encuentran (Norton, 2013).

Tomando como referencia los conceptos ya planteados, este artículo se va a desarrollar en base a mi experiencia como profesora de español a personas adultas migrantes en el programa de acogida de Protección Internacional de Asilo y Refugio en España, en la ciudad de Granada. Durante la permanencia de las personas en este programa las clases de español son obligatorias, esto me ha permitido tener un contacto relativamente prolongado con los mismos estudiantes y observar sus evoluciones y sus frustraciones.

A partir de estas observaciones, este trabajo se articula en torno a tres apartados principales: un primer punto titulado el contexto educativo y el perfil del alumnado en el que nos situamos en el espacio socioeducativo del que partimos. Un segundo punto llamado la identidad del profesorado y del estudiantado atendiendo al contexto social, institucional, y del aula, en la que se marcan tres esferas que debemos tener presentes para el desarrollo de nuestra labor en clase, y que nos servirán de anclaje para llegar al tercer punto titulado el aula como espacio de reconstrucción identitaria. En este último apartado repensamos la definición de aula, y la transformamos en un concepto vivo que está en cambio y que ayuda a generar un proceso de reconstrucción de la identidad tanto al alumnado como al profesorado.

De este modo, este capítulo invita a la reflexión sobre el espacio de la enseñanza de lenguas y la posición que ocupan los agentes que de ella participan.

Los objetivos son: realizar una observación del aula como un espacio no neutral, que forma parte de las relaciones de poder y la estructura social; y observar si la enseñanza de una lengua en contextos migratorios, en este caso el español, puede separarse de la identidad del profesorado y del alumnado.

2. EL CONTEXTO EDUCATIVO Y EL PERFIL DEL ALUMNADO

Las personas migrantes con bajos recursos económicos aprenden español de diferentes formas, algunas de ellas pueden ser, según la Fundación Sieneva (2025): a través de clases gratuitas de organizaciones no gubernamentales que no reciben subvenciones y están sostenidas por equipos de voluntariado; mediante proyectos que reciben subvención como es el sistema de Protección Internacional en sus programas de acogida; por las Escuelas Oficiales de Idiomas, que además no siempre contemplan a personas no alfabetizadas; o por procesos informales que se desarrollan en espacios laborales o sociales como estrategias de supervivencia.

A pesar de todos los recursos que parecen estar disponibles, existe una escasez de cursos y de calidad, ya que hay una baja inversión en los mismos. Esta diversidad de itinerarios en el aprendizaje responde a un acceso a la educación lingüística desigual y fragmentado que condiciona las oportunidades de las personas que llegan a España (Planelles Almeida, 2023; Tejero & Sánchez, 2021).

En el caso de la población migrante que forma parte del sistema de acogida de Protección Internacional las clases son obligatorias, ya que el aprendizaje del idioma está contemplado en el Manual de Gestión del Sistema de Acogida de Protección Internacional versión 3.3 (2018) como un área transversal en el itinerario de cada una de las personas no hispanohablantes. El objetivo del programa es que al terminarlo, las y los migrantes puedan desenvolverse en la sociedad española. Para ello, se divide en dos fases: una primera fase de acogida y una segunda fase de autonomía. Dependiendo de en qué fase se encuentre la participante o el participante, y su nivel de español, el número de horas de clases varía desde un mínimo de entre 10-15 horas semanales para un nivel A1, hasta un mínimo de 5 horas semanales para un nivel B1, de ahí en adelante las clases son opcionales, ya que se considera que la persona ha adquirido los conocimientos básicos para comunicarse.

La obligatoriedad del recurso ayuda a que exista una continuidad en el programa, lo que tiene sus ventajas e inconvenientes, ya que por una parte nos permite realizar un seguimiento de las personas que estudian y observar su proceso de aprendizaje. Por otro lado, la mayoría de ellos y de ellas quieren comenzar a trabajar lo antes posible, y el recurso se presenta como una tarea tediosa a la que tienen que asistir, pero no siempre que quieren realizar.

Las personas que están en este programa, en muchos casos comparten, una situación administrativa marcada por la incertidumbre jurídica, una trayectoria migratoria complicada en la que han tenido que escapar del país por contextos de violencia, persecución, guerra, discriminación política, religiosa o étnica, una dependencia del programa debido a su vulnerabilidad económica, y si no son hispanohablantes, una situación lingüística común (Policía Nacional, s.f.).

A pesar de los datos comunes que encontramos, este grupo de solicitantes de protección internacional es heterogéneo, puesto que el origen, la edad, la raza, la orientación sexual, el género, y el bagaje socioeducativo son diferentes para cada persona. Todos estos puntos debemos tomarlos en cuenta en el aula, ya que atraviesan a nuestras y nuestros estudiantes, y, por tanto, a su aprendizaje y a su identidad. Así pues, las realidades migratorias son muy diversas, por lo que el perfil del alumnado también lo es, por esto, el contexto educativo debe ser flexible para acoger todas estas realidades.

3. LA IDENTIDAD DEL PROFESORADO Y DEL ESTUDIANTADO ATENDIENDO AL CONTEXTO SOCIAL, INSTITUCIONAL Y DEL AULA

Los dos agentes principales que forman parte del proceso educativo son por un lado las y los docentes y por otro las y los estudiantes. Ambas partes se encuentran inmersas en una sociedad con una estructura fija que influye en el comportamiento, en la manera de ver el mundo, y en la identidad. Asimismo, nos preguntamos en qué situación identitaria y de poder se encuentran el profesorado y el alumnado migrante en el aula.

Para abordar esta cuestión vamos a prestar atención a una serie de ámbitos situados dentro de los tres marcos que proponen De Costa, & Norton (2017, p. 7) definidos como macro nivel, meso nivel, y micro nivel. Los ámbitos son: el contexto social en el que se sitúan quienes estudian y quienes aprenden como sujetos dentro de la sociedad (macro nivel); el papel que juegan ambas partes en la asociación y dentro del sistema de acogida de protección internacional (meso nivel); y, el papel que ocupan el profesorado y el estudiantado dentro del aula (micro nivel).

En primera instancia observamos el macro nivel que corresponde con la sociedad que está conformada por una estructura ideológica con valores culturales, políticos, religiosos, y económicos. En ella, se encuentran los dos perfiles con los que estamos trabajando, el profesorado, y el estudiantado migrante.

Con respecto al perfil docente en contextos de migración, apoyándonos en los estudios de Sosinski (2018) y de García- Balsas & Planelles Almeida

(2023), la mayoría son mujeres, lo que refleja una feminización de la profesión a nivel social; la L1 (Lengua Primera) es el español, muchas de ellas no han residido en un país extranjero, podemos deducir que la mayoría de las personas son blancas, y que la cultura compartida es la española, además, suelen tener estudios superiores, aunque no siempre relacionados con la enseñanza de ELE (español como lengua extranjera).

Por otra parte, se sitúa el perfil del estudiantado con una estructura social, ideológica, y étnica diferente a la estructura del país de acogida. Estas personas al entrar en la nueva sociedad cargan con la clasificación de migrantes, lo que las sitúa en una posición inferior de poder, su bagaje previo, su capital simbólico y cultural no es reconocido, por tanto, se desvaloriza (Norton, 2013). Además, la etiqueta de migrante arrastra una carga negativa llena de estereotipos y prejuicios dados por la sociedad de acogida, esta carga negativa aumenta dependiendo de la religión, de la etnia, de la raza, y del país de procedencia. Cuanto mayores sean las diferencias, mayores serán las dificultades de lidiar con la sociedad de acogida, puesto que está envuelta en discursos racistas y xenófobos, sostenidos por una estructura institucional.

Si analizamos cada uno de los dos perfiles, encontramos una clara asimetría entre el perfil docente y el perfil del alumnado. La principal cuestión radica en que el primer perfil, en su gran mayoría, forma parte del constructo social, de los valores sociales e institucionales, mientras que el segundo perfil tiene que encontrar las grietas por las que insertarse para poder comenzar su vida en el nuevo país.

En segunda instancia, atendemos al mismo nivel, es decir, a lo que respecta a las entidades que colaboran con el sistema de acogida de protección internacional y temporal, y que, por lo tanto, ofrecen la enseñanza del español (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. s. f.). Debemos tener en cuenta que estas asociaciones también se encuentran dentro del marco social, lo que significa que, aunque dicten su propia identidad, también cargan con los estereotipos y prejuicios del colectivo. Así pues, las entidades que trabajan con migrantes también tienen que estar en revisión y reconstrucción constante de su identidad, sus actuaciones y principios porque, si no, estarán actuando ciegamente bajo una idea etnocéntrica de lo que es justo o necesario para las personas que atienden, y pueden caer en prácticas racistas y xenófobas.

A su vez, estas entidades tienen que ceñirse al manual y al régimen disciplinario del sistema de protección internacional. Estos documentos estipulan las obligaciones de las asociaciones y de las personas que están dentro del sistema, y también las sanciones a las y los participantes si no cumplen con las normas del programa. Una de las obligaciones de las entidades es ofrecer clases de español y,

la obligación de las y los participantes es asistir regularmente. El incumplimiento de estas obligaciones puede conllevar sanciones que supongan la reducción económica de las ayudas del sistema de acogida (Orden ISM/922/2023, de 6 de julio). Así pues, este sistema ofrece apoyo jurídico, económico, orientación laboral, apoyo en la búsqueda de vivienda, apoyo psicológico, y el aprendizaje de la lengua, pero por otro lado, también ejerce una forma de control sobre la vida de las personas migrantes. Por ello, las asociaciones, que poseen este poder sobre personas que están en una situación de vulnerabilidad, deben regular sus actuaciones, es decir, calibrar y discutir hasta dónde pueden dejar entrar el régimen sancionador, y de nuevo, modelar su identidad y revisar el racismo estructural e institucional que existe para así ofrecer un sistema integral de apoyo.

En este marco el profesorado también posee este poder sancionador que le viene dado del sistema de acogida y de la entidad en la que trabaja. En esta parte, la responsabilidad de la sanción no solo recae en el estudiantado, sino también en el profesorado, por ello, consideramos que hay dos puntos fundamentales: en primer lugar, los estudiantes deben ser conscientes del sistema de sanciones y de la importancia de la justificación de sus faltas, y, en segundo lugar, es importante que el profesorado revise el proceso de enseñanza- aprendizaje y se pregunte si sus clases están en sincronía con el alumnado, pues, aunque en la no asistencia también se encuentran otros factores como los psicológicos “una baja asistencia, una escasa regularidad, pueden estar hablándonos de un desajuste entre sus intereses y necesidades y nuestra oferta didáctica” (Miquel, 2003, p. 9).

En tercera, y última instancia, se encuentra el micro nivel vinculado a las interacciones que se producen en el aula. Este espacio se puede entender como un lugar de intersección en el que convergen los distintos niveles de análisis, en cuanto que constituye un espacio material en el que se reflejan las dinámicas de los niveles macro y meso. El aula, y la forma en que se interactúa abre un abanico de posibilidades: se pueden perpetuar las desigualdades de poder o, por el contrario, pueden debatirse, y repensarse dichas estructuras. De esta forma, las interacciones fluctuarán dependiendo de la pedagogía que se adopte. En enfoques en los que se reproduzcan las desigualdades y se hegemonice el saber, las interacciones serán más controladas y se producirán en menor medida, mientras que en un espacio en el que se favorezca la reflexión se amplían las posibilidades de participación y de negociación de significados.

En este sentido, el sistema de acogida señala que la programación de cada nivel debe desarrollarse de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), pero el manual del proyecto no recoge una guía propia estructurada de contenidos, lo que proporciona una cierta libertad de cátedra. Ante este hecho, es responsabilidad del profesorado reestructurar sus aulas y hacer de ellas un espacio de reflexión y reconstrucción identitaria.

Por consiguiente, el papel de las y los docentes es fundamental, y prestar atención a los marcos en donde se sitúan es una forma de toma de consciencia y por tanto de cambio en la educación. Como señala De Costa- Norton (2017, p.7): “the framework can provide guidance on how to respond to the real-world concerns of second and foreign language teachers [...] as they attempt to navigate dominant ideologies, institutional constraints, and classroom possibilities” [el marco puede proporcionar orientación sobre cómo responder a las preocupaciones del mundo real de los profesores de segundas lenguas y lenguas extranjeras [...] mientras intentan navegar entre ideologías dominantes, limitaciones institucionales y posibilidades en el aula].

Por todo esto es que “tampoco nuestras creencias educativas son neutras, sino que, si no las revisamos, son un espejo de las posturas que hemos vivido como estudiantes o de las que la sociedad establece como relevantes y legítimas” (Miquel, 2003, p. 10). Debido a esta premisa, quienes trabajamos en el contexto educativo debemos revisarnos y tomar consciencia de nuestro poder, o por el contrario podemos ser portadores de múltiples prejuicios, y estereotipos que silencien a las personas con las que trabajamos.

4. EL AULA COMO ESPACIO DE RECONSTRUCCIÓN IDENTITARIA

Hay que tener en cuenta diversos aspectos si nuestro objetivo es involucrar al alumnado en el proceso de enseñanza- aprendizaje, y hacer del aula un espacio más humano y de reconstrucción identitaria tanto del profesorado como del alumnado. Los puntos que posteriormente se van a desarrollar son: la reconstrucción del espacio material; la reconfiguración de las posiciones y de los roles profesorado- alumnado; la valoración del estudiantado en el reconocimiento de sus saberes experienciales; y las metodologías o enfoques para crear un aula más accesible.

Comenzamos con la disposición del aula, la cual refleja cómo a lo largo del tiempo se ha concebido la enseñanza. En nuestro imaginario colectivo, como así muestra la RAE en su primera acepción, el aula es una “sala donde se dan clases en los centros docentes”. Es decir, es un espacio material con una disposición específica de mesas y sillas en la que todas miran hacia un mismo punto, y es en ese lugar en el que se coloca la profesora o el profesor.

Esta posición nos sitúa a las personas que enseñamos como las protagonistas del proceso de enseñanza- aprendizaje, en contraposición, las personas que aprenden quedan relegadas a un lugar de escucha pasiva y de recepción de contenidos. Con esta visión el aula es concebida como una estructura fija e invariable, en donde “el educador es un agente indiscutible,

cuya tarea es llenar a los educandos con los contenidos de su narración” (Freire, 2005, p. 51). De forma que existen dos partes claramente diferenciadas: la que posee el saber vinculada al profesorado; y la que no lo posee, relacionada con el estudiantado. Esta brecha de poder en relación al saber puede aumentar dependiendo de la percepción que tengan las profesoras y los profesores de sus estudiantes, y esta percepción puede variar influida por factores como la raza, la nacionalidad, el idioma, el género, la clase social, la orientación sexual, y/o la formación académica previa.

De este modo, para comenzar con el proceso de reconstrucción identitaria es preciso tener en cuenta la organización de los recursos materiales que lo envuelven, para así ser conscientes de la posición que ocupan los cuerpos que lo habitan. Como señala bell hooks (2021, p. 178) “debemos devolvernos a nosotros mismos a un estado corpóreo para poder deconstruir cómo se ha orquestado tradicionalmente el poder dentro del aula, negando la subjetividad a determinados grupos y otorgándosela a otros”. Por ello, es importante que consideremos adaptar la disposición del aula a las necesidades de la clase para una pedagogía liberadora.

Para reconfigurar el espacio podemos colocar las mesas y las sillas en círculo de forma que el lugar que se ocupa no marque una jerarquía de saber, o podemos retirar las mesas y las sillas y quedarnos en pie moviéndonos por la habitación, creando movimiento, unión y diálogo. Si buscamos una charla reflexiva donde los cuerpos queden más expuestos podemos dejar solo las sillas y quitar las mesas o sentarnos en el suelo. Si queremos romper aún más con los moldes formales podemos retirar las sillas y sentarnos encima de las mesas, o salir de la habitación y recrear el aula en un espacio abierto. También podemos jugar con las jerarquías del saber y que el puesto del docente sea rotativo, de manera que este lugar pueda ser ocupado tanto por docentes como por estudiantes.

Una de las claves reside en explorar en la medida de lo posible las opciones que el entorno nos ofrece, dado que “la rigidez de posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda” (Freire, 2005). Como ya señalábamos, es importante atender a las personas que van a habitar el espacio: por una parte, como docentes, es preciso reconocer qué reorganizaciones en el aula nos hacen sentir cómodas y cómodos, y cuáles no, y, por otra parte, qué predisposiciones les hacen sentir más seguras a las personas con las que trabajamos.

Transgredir los moldes sociales del espacio educativo no es una tarea sencilla, pues implica deconstruir el plano colectivo en el que se desarrolla el aprendizaje, tanto para quienes enseñan como para quienes aprenden. Por ello, la organización espacial del aula, especialmente cuanto más se aleje del molde tradicional, no solo es decisión unilateral del profesorado sino también

del alumnado, ya que ambas partes van a participar de un nuevo espacio que, por ende, debe ser negociado y consensuado. Asimismo, estos cambios deben estar en sincronía con el grupo, con la metodología y con las prácticas lingüísticas de clase, sino puede generar incomodidad o confusión y dificultar la enseñanza- aprendizaje.

De esta forma, el aula comienza un proceso de transición y pasa de concebirse como una estructura estática a configurarse como un entorno en continua reconstrucción. Para favorecer dicha transición, resulta necesario promover una dinámica bidireccional y de negociación en el que los conocimientos circulen no solo de enseñantes a aprendientes, sino también en sentido inverso, y entre aprendientes (Freire, 2005).

Tradicionalmente, la figura del docente ha sido definida como la principal y la portadora del conocimiento, y, por tanto, ha sido la única legitimada para valorar las interacciones que se producen en el aula. Esta concepción implica que “los discursos producidos tienen siempre un destinatario que es el maestro, ante quien se tienen que valorizar los estudiantes [...], rara vez dirigid[o]s explícitamente a alguno de los participantes” (Zaslavsky, 1996, p. 162). En este sentido, para posibilitar la creación de una comunidad lingüística, debemos cuestionar el rol del profesorado como figura exclusiva del saber y abrir el aula a un intercambio horizontal de conocimientos entre todas las personas que la integran. Solo así, ofreceremos la oportunidad a nuestras y nuestros estudiantes de que sean agentes activos de su propio proceso, de que puedan recolocarse en el aula como seres con una identidad, y con saberes que aportar, puesto que “la única manera de construir comunidad en el aula es reconocer el valor de cada una de las voces” (bell hooks, 2021, p. 64).

Esta reflexión me lleva al final de una de mis clases, en la que un estudiante senegalés, analfabeto de aproximadamente cuarenta años me dijo mientras sonreía: “tú sabes de letras, pero yo sé de la vida”. En ese corto acercamiento observé que, con orgullo, este hombre acababa de realizar un acto de reafirmación identitaria, y de reconocimiento de su capital simbólico y cultural. El estudiante había establecido una relación horizontal entre el saber académico y el experiencial, y había posicionado su cuerpo y su voz como legítimas dentro del espacio del aula.

Dicha interacción pone de manifiesto que los saberes experienciales forman parte del proceso de aprendizaje, y que el profesorado no puede obviarlos sin riesgo de invisibilizar al alumnado. Por ello, en mis clases se comenzó a integrar la experiencia del estudiantado, y también actividades relacionadas con esa experiencia. Por ejemplo, en una programación sobre descripciones del barrio y la ciudad, se incluyeron imágenes de los barrios de Granada en donde los estudiantes residían, y también imágenes sobre barrios de las ciudades en las que

vivían en sus países de procedencia, lo que propició el debate y la charla con los estudiantes, ya que a través de su experiencia activaron sus conocimientos para expresarlos en español. Al igual sucedió, cuando en una programación sobre historias de vida, se incluyó una entrevista a un joven senegalés que contaba su experiencia en España y algunas cuestiones políticas de su país que lo llevaron a migrar. Tras la lectura de la entrevista tomó la palabra un estudiante senegalés y amplió algunos puntos de los que se hablaba en la entrevista captando la atención de toda la clase. De esta forma, observamos que si apelamos a la experiencia y a la emoción el aula se enriquece, y por ello, “la enseñanza de los contenidos no puede ser hecha de manera vanguardista como si fueran cosas, saberes que se pueden sobreponer o yuxtaponer al cuerpo consciente de los educandos” (Freire, 2010, p. 120).

Las personas aprendientes migrantes se encuentran en continua negociación entre los conocimientos que deben ser adquiridos, como es la lengua, y los saberes propios que traen consigo, lo que da lugar a una reconstrucción identitaria orientada hacia una identidad híbrida (Block, 2014). La reconstrucción identitaria permite a las personas migrantes, por un lado, preservar elementos vinculados a sus trayectorias vitales y a sus países de origen y, por otro, adaptarse a las nuevas realidades sociales, lingüísticas, y culturales del contexto de acogida.

Este proceso genera una dualidad que atraviesa tanto sus vidas cotidianas como el aprendizaje, y que puede manifestarse en el aula a través de diversas respuestas que pueden oscilar desde el compromiso y la motivación, hasta la resistencia y la frustración. Es importante, como profesores y profesoras, reconocer que las distintas reacciones del alumnado, incluida la resistencia, forman parte del proceso de reconstrucción y aprendizaje. Ignorar o deslegitimar estas formas de posicionamiento puede resultarnos contraproducente y llevarnos a dinámicas de confrontación, en las que el objetivo pase a ser la mera adquisición de determinados conocimientos, y no atendamos a los ritmos, y decisiones del estudiantado. No obstante, el profesorado también debe marcar límites cuando alguna persona del aula extrapola su resistencia y frustración, dificultando el desarrollo de la clase, y por tanto obstaculizando el aprendizaje al resto de personas.

Desde una perspectiva crítica, insistir e imponer lo que se considera mejor para las y los aprendientes, aún desde una posición bienintencionada, puede reproducir relaciones de poder asimétricas y limitar su agencia, en lugar de favorecer una participación consciente y autónoma en el proceso educativo.

Así pues, el reconocimiento y la valoración al estudiantado dentro del aula comienza por gestos cotidianos de interés tanto hacia el grupo como hacia la individualidad de cada persona que está presente. Uno de los actos fundamentales, es que las y los docentes llamemos a las y los estudiantes

por sus nombres propios, y que nos preocupemos de si estamos llamándolos correctamente. El nombre es una palabra que nos acompaña por mucho tiempo, y en la mayoría de los casos, por toda nuestra vida, tiene una carga identitaria muy importante, al pronunciar cada palabra del listado de alumnos habrá una persona que girará su cabeza para mirarnos, es ahí, cuando visibilizamos y reconocemos su presencia. Algunos de mis estudiantes tenían registrado mal su nombre en sus documentos oficiales, o bien con errores ortográficos, o bien, incluso, con la sustitución del nombre original por otro distinto durante los procesos administrativos de llegada al país de acogida. Muchos de ellos, me explicaban con indignación que así no se escribía su nombre. Esta es una de las situaciones que evidencia cómo la identidad de las personas migrantes desde su entrada al país se ve alterada o despojada desde el primer contacto con las instituciones.

Por otra parte, las lenguas que habla nuestro alumnado, sean o no reconocidas, son otro capital cultural que constituye una parte identitaria, especialmente aquellas que lo vinculan a sus relaciones familiares o de amistad. Por consiguiente, debemos tenerlas en cuenta y hacer referencia a ellas en la enseñanza, realizando prácticas lingüísticas en las que estas lenguas se visibilicen de forma transversal a través de traducciones, menciones, o reflexiones conjuntas.

Otro elemento que nos devuelve la mirada hacia la heterogeneidad del aula, es el bagaje educativo previo de nuestras y nuestros estudiantes. En una clase con un mismo nivel comunicativo de lengua extranjera, podemos encontrarnos con personas que nunca han ido a la escuela, o que han ido poco tiempo y tienen algunas nociones de lectoescritura, o que han completado los estudios primarios y secundarios, o que poseen estudios superiores, universitarios. Dependiendo de su experiencia socio-educativa, cada estudiante entenderá el aula de formas diferentes, y esto hará que tenga expectativas diferentes del proceso de aprendizaje. Esta situación, nos acerca a una realidad en la que las profesoras y los profesores, situados como mediadores, tenemos que repensar la forma en la que transmitimos el conocimiento, y cómo hacemos para que se ponga en práctica o se ejercite a través de las actividades, ya que, las prácticas lingüísticas pueden reforzar las desigualdades entre nuestros estudiantes (Norton, 2013).

Para ello, se hace necesario encontrar intereses comunes entre las personas que componen la clase. Es importante escuchar sus comunidades imaginadas, es decir, escuchar en los lugares, y en las situaciones en las que ellas se imaginan interaccionando en la lengua de acogida. De esta forma, comprenderemos el porqué de su inversión del aprendizaje en esta nueva lengua.

Asimismo, con respecto a la metodología y al enfoque de la exposición del contenido, consideramos necesario que las temáticas se acerquen a las comunidades imaginadas de nuestros estudiantes, con el objetivo de que

puedan apropiarse de los conocimientos que necesitan e ir aplicándolos en sus vidas cotidianas, como señala Miquel (2003, p. 9) “la clave está en ofrecer una enseñanza contextualizada en la que puedan reconocer las actuaciones que como hablantes deben desarrollar en cada momento”.

Para que las clases resulten accesibles a todo el mundo, independientemente de sus trayectorias educativas, es importante descentralizar el foco del metalenguaje. Cuando la enseñanza se articula principalmente en torno a conceptos lingüísticos abstractos, el aula corre el riesgo de convertirse en un espacio de acceso desigual, en tanto que este tipo de conocimiento resulta más fácilmente accesible para quienes poseen consciencia metalingüística. En consecuencia, esta centralidad del metalenguaje puede derivar en procesos de marginalización y generar sentimientos de frustración o desmotivación en aquellas personas que no cuentan con dicho bagaje previo. De igual forma ocurre con los ejercicios de clase, si la actividad requiere más tiempo de comprensión que de ejecución, no está fomentando la práctica lingüística del alumnado, sino que la está atascando.

Por ello, es necesario presentar los contenidos de manera contextualizada y situar la gramática como un elemento transversal que vaya adquiriendo sentido a través de la práctica. Esto no implica renunciar a las explicaciones gramaticales, ya que pueden resultar útiles para parte del alumnado. Sin embargo, no deberían constituir el eje central de la enseñanza, pues, de lo contrario, una parte del grupo quedaría excluida de los procesos de aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza-aprendizaje está atravesado por las relaciones de poder que ya presenta la sociedad en donde se desarrolla, por lo tanto, no puede observarse como un proceso aislado de la estructura social (nivel macro), o de la estructura de la entidad educativa, y en este caso del sistema de protección internacional (nivel meso), ya que ambos niveles se reflejan en la estructura e interacciones del aula (nivel micro).

Además, es importante tener presente que nuestro alumnado pertenece a una población que se encuentra en una situación de vulnerabilidad, y en un momento de adaptación que puede implicar una deconstrucción o reconstrucción identitaria. Por otra parte, el profesorado también debe encontrarse en una reformulación de su papel, y, por tanto, de su identidad.

Si concebimos la enseñanza de lenguas como neutral alejada del proceso identitario, de la estructura social y de las relaciones de poder, estamos negando la realidad en la que docentes y estudiantes se desenvuelven, y, por consiguiente, estamos rechazando una parte significativa del proceso de aprendizaje, puesto

que las lenguas también forman parte de un constructo social e identitario. Asimismo, también es necesario que el espacio del aula se moldee, se adapte, y tenga la posibilidad de ser creado por las personas que participan de ella.

Por todo ello, consideramos que la identidad, es una parte imprescindible, aún más en contextos migratorios, que debe tenerse en cuenta en la programación y en la puesta en práctica de las clases. Alentamos a que se realicen estudios de campo, y a que se investigue en mayor profundidad la influencia identitaria en los procesos de aprendizaje.

Para que esta práctica educativa pueda hacerse posible, por una parte, dentro del sistema de acogida debemos repensar el modelo sancionador y cómo aplicarlo para que la asistencia a clase vaya más allá de la obligatoriedad del recurso. Y, por otra parte, fuera de este programa, es necesario un mayor número de recursos accesibles en las ciudades, con una disponibilidad horaria que facilite la asistencia de las personas migrantes, y que permitan formar grupos reducidos de estudiantes. Además, es importante contar con un profesorado formado o en formación que enseñe la lengua a través de enfoques y metodologías que fomenten el pensamiento crítico y el desarrollo identitario en la nueva sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

bell hooks. (2021). **Enseñar a transgredir**: La educación como práctica de la libertad. Capitán Swing Libros, S.L.

BLOCK, D. (2014). **Second Language Identities**. 1-240.

CONSEJO DE EUROPA. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/>. Acceso en: 29 jan. 2026.

DE COSTA, P. I., y Norton, B. (2017). Introduction: Identity, transdisciplinarity, and the Good language teacher. *The Modern Language Journal*, 101(S1), 3-14. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/modl>. Acceso en: 22 jan. 2026.

ESPAÑA. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. (2018). **Manual de Gestión del Sistema de Acogida de Protección Internacional** (versión3.3). Disponible en: [https://ciudadaniaexterior.inclusion.gob.es/documents/410169/2156574/Manual gestion.pdf](https://ciudadaniaexterior.inclusion.gob.es/documents/410169/2156574/Manual%20gestion.pdf).

ESPAÑA. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2018). **Manual de Gestión del Sistema de Acogida de Protección Internacional** (versión3.3). Disponible en: <https://ciudadaniaexterior.inclusion.gob.es/documents/410169/2156574/>. Acceso en: 12 feb. 2026.

ESPAÑA. Orden ISM/922/2023, de 6 de julio, por la que se desarrolla el régimen disciplinario del sistema de acogida en materia de protección internacional. (2023). **Boletín Oficial del Estado**, núm. 184. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/o/2023/07/06/ism922/con>.

ESPAÑA. Policía Nacional. (s.f.). **Asilo y refugio**. Disponible en : https://www.policia.es/_es/. Acceso en: 12 fev. 2026.

FREIRE, P. (2010). Cartas a quien pretende enseñar (2.^a ed.). Siglo XXI Editores
 FREIRE, P. (2005). **Pedagogía del oprimido** (40.^a ed.). Siglo XXI Editores.

FUNDACIÓN SIENEVA. (2025). **Guía de integración social en la comunidad: recursos para personas migrantes**. Proyecto Euro- OPP. Disponible en: <https://fundacionsienevera.com/content/uploads/2025/09/Guia-OPP-Espanol.pdf>. Acceso en: 16 fev. 2026.

GARCÍA-BALSAS, M. y Planelles Almeida, M. (2023). **Perfil identitario de profesores de español a migrantes y refugiados**: compromiso, interculturalidad y dimensión social, ELUA, 40, 249-269. Disponible en: <https://doi.org/10.14198/ELUA..> Acceso en: 03 fev. 2026.

MIQUEL LÓPEZ, L. (2003). **Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes**. Carabela, (53)

NORTON, B. (2013). **Identity and Language Learning**. Extending the Conversation (2nd ed.)

PLANELLES ALMEIDA, M. (s.f). Los aprendices olvidados del español: migrantes y refugiados. **Revista La Mar de Onuba**, Huelva. Disponible en: <https://revista.lamardeonuba. olvidados-del-espanol-migrantes-y-refugiados/>. Acceso en: 07 fev. 2026.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (s. f.). **Diccionario de la lengua española** (23.^a ed.). Disponible en: <https://dle.rae.es>. Acceso en: 15 fev. 2026.

SOSINSKI, M. (2018). **Perfil de profesores de E2L de inmigrantes adultos** (no alfabetizados). Universidad de Granada. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/200431>. Acceso en: 05 fev. 2026.

TEJERO, J. Á y Sánchez, S. (2021). Enseñanza de español en las Escuelas Oficiales de Idiomas. RedELE: **Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera**, n.33. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.xmlui/handle/11162/218183>. Acceso en: 31 jan. 2026.

USÓ, L. (2013). Pronunciación en lengua extranjera e identidad. **Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I**, 145- 163.

WEEDON, C. (1997). **Feminist Practice and Poststructuralist Theory** (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

ZASLAVSKY, D. (2001). Negociación e identidad en clase de idiomas. **Discurso, Teoría y Análisis**, (23–24). Disponible en: <https://ru.iis.sociales.unam.mx/handle/IIS/5579>. Acceso en: 30 jan. 2026.

LO FANTÁSTICO COMO UMBRAL: LITERATURA Y ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA A TRAVÉS DEL CUENTO HISPANOAMERICANO

*Paolo Remorini*²⁷

1. INTRODUCCIÓN

La integración de textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas (L2) cuenta con una larga tradición que se remonta a los métodos clásicos de la gramática-traducción y que, lejos de haber quedado obsoleta, ha experimentado una profunda renovación teórica a lo largo de las últimas décadas. Desde los influyentes trabajos de Krashen sobre la hipótesis del input comprensible hasta los desarrollos más recientes de la lingüística cognitiva aplicada a la didáctica, la literatura se ha revelado como un recurso privilegiado para crear entornos de aprendizaje ricos, contextualizados y afectivamente implicadores. El presente capítulo propone examinar las potencialidades pedagógicas de una modalidad narrativa específica — el cuento fantástico hispanoamericano — en el contexto de la clase de L2, tomando como corpus de análisis tres relatos canónicos: “El ángel caído” (1984) de Cristina Peri Rossi, “El guardagujas” (1952) de Juan José Arreola y “Cuando hablábamos con los muertos” (2009) de Mariana Enríquez.

La elección de esta modalidad narrativa no es arbitraria. El cuento fantástico presenta características formales y pragmáticas que lo convierten en un instrumento didáctico de primer orden: la brevedad que permite su trabajo completo en pocas sesiones, la riqueza léxica y estilística propia de textos contruidos con extremo cuidado artesanal, la densidad semántica que invita a la relectura y al debate, y, sobre todo, la ruptura con los esquemas miméticos habituales que obliga al lector a una activación cognitiva especialmente intensa. Esta activación, como veremos, tiene consecuencias directas sobre los procesos de adquisición lingüística.

²⁷ Centro de Lenguas Modernas – Universidad de Granada. E-mail: premorini@ugr.es.

Para fundamentar esta propuesta, el capítulo recurre a la teoría de las apercepciones (Remorini 2023), que ofrece un marco explicativo coherente para comprender cómo la experiencia lectora de textos literarios puede transformarse en un espacio de aprendizaje lingüístico genuino. La apercepción — en el sentido que llega de la tradición filosófica herbartiana y se reformula en clave psicolingüística — designa el proceso mediante el cual una nueva experiencia es asimilada e integrada en la red de conocimientos previos del sujeto, creando conexiones que consolidan tanto el contenido como la forma lingüística en que este se expresa. En el contexto de la lectura literaria en L2, las apercepciones generadas por el extrañamiento fantástico resultan especialmente productivas, porque el lector se ve impelido a negociar significados en la zona de máxima tensión entre lo conocido y lo desconocido, tanto en términos referenciales como lingüísticos.

El capítulo se organiza en seis secciones. Tras esta introducción, la sección 2 establece los fundamentos teóricos; la sección 3 analiza los tres cuentos seleccionados desde una perspectiva literaria y didáctica, subrayando las oportunidades concretas que cada texto ofrece para el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales en aprendices de español como L2. La sección de ampliación presenta un modelo de secuenciación didáctica general, aplicable a cualquier cuento fantástico y adaptable a distintos niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Las conclusiones sintetizan los argumentos y proponen líneas de investigación futura.

La apuesta central de este trabajo es que la literatura fantástica no es un lujo reservado a los niveles avanzados ni un ornamento de la clase de idiomas, sino una herramienta estructural para el desarrollo integral de la competencia comunicativa. El extrañamiento, la ambigüedad y la apertura semántica que caracterizan a los mejores cuentos del género son precisamente las condiciones que convierten la lectura en un acto lingüísticamente generativo.

2. LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE LA L2: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El debate sobre el papel de la literatura en la clase de lengua ha recorrido un largo camino desde las posiciones extremas que la excluían por considerarla demasiado alejada del “lenguaje real” hasta los enfoques comunicativos renovados que la reintegran como muestra auténtica de uso lingüístico. La inflexión decisiva se produce a partir de los años ochenta, cuando autores como Collie y Slater (1987) sistematizaron los argumentos a favor del texto literario en la clase de L2: autenticidad de los materiales, motivación afectiva, enriquecimiento cultural, desarrollo de la competencia lingüística a través de modelos de uso creativo y estilísticamente elaborado. Estas ventajas han sido posteriormente respaldadas

por la investigación empírica en adquisición de lenguas, que ha mostrado cómo la exposición a textos literarios contribuye de manera significativa a la expansión del vocabulario, al dominio de la sintaxis compleja y al desarrollo de la competencia pragmática y discursiva (Krashen 1993; Van 2009).

Desde la perspectiva de la lingüística aplicada contemporánea, la lectura literaria en L2 se enmarca en el paradigma del aprendizaje basado en la experiencia (Experiential Learning), que enfatiza el papel activo del aprendiz en la construcción del conocimiento a través de la interacción con materiales auténticos y significativos. Dentro de este paradigma, el texto literario ocupa una posición privilegiada porque combina tres dimensiones que, a los efectos de esta propuesta, resultan esenciales para la adquisición: el input rico, el procesamiento profundo y la respuesta afectiva. El input rico remite a la variedad de estructuras, registros y recursos lingüísticos que contiene cualquier texto literario de calidad; el procesamiento profundo se refiere al tipo de lectura atenta e interpretativa que los textos literarios demandan, y conecta directamente con la noción de defamiliarización que Miall y Kuiken (1999) sitúan en el centro de la experiencia literaria; la respuesta afectiva alude al compromiso emocional que genera la ficción y que, según ha argumentado la investigación sobre cognición narrativa, opera como simulación de la experiencia social y refuerza los procesos de comprensión y empatía implicados en la lectura (Mar y Oatley 2008).

El enfoque transaccional de Rosenblatt, formulado inicialmente para la didáctica de la literatura en L1 y sistematizado después en clave teórica (Rosenblatt 1978), ha sido ampliamente adoptado en contextos de L2 por su énfasis en la naturaleza dialógica de la lectura: el texto no transmite un significado fijo que el lector debe descifrar, sino que el significado emerge de la transacción entre el mundo del texto y el mundo del lector. Esta perspectiva tiene implicaciones pedagógicas directas: en la clase de L2, la diversidad de experiencias culturales de los aprendices no es un obstáculo sino un recurso, porque enriquece la transacción colectiva con el texto y genera oportunidades de negociación intercultural que son en sí mismas aprendizaje lingüístico. Los malentendidos culturales, las interpretaciones divergentes, los silencios cargados de sentido —todo ello forma parte del proceso transaccional y constituye material de trabajo lingüístico de primer orden.

2.1 La teoría de las apercepciones y el extrañamiento fantástico

En este contexto teórico, el modelo de las apercepciones lingüístico-literarias (Remorini 2023) ofrece un marco específicamente diseñado para el análisis del cuento fantástico como recurso didáctico, en la línea de las aproximaciones estético-cognitivas ya ensayadas en el ámbito del ELE (Barboza Ramírez 2009).

Recuperando la noción de apercepción del filósofo y pedagogo Johann Friedrich Herbart — para quien el aprendizaje efectivo ocurre cuando una nueva idea se conecta con una masa aperceptiva de conocimientos previos— y reformulándola en clave psicolingüística y constructivista, Remorini (2023) sostiene que la lectura literaria genera un tipo específico de apercepciones, que denomina apercepciones lingüístico-literarias. Estas apercepciones se producen en el momento en que la forma lingüística del texto —su sintaxis, su léxico, sus figuras retóricas— resulta inescindible del contenido que transmite, de modo que la comprensión del contenido exige y a la vez refuerza la adquisición de la forma.

Lo que hace especialmente productivo este marco para el análisis del cuento fantástico es que el extrañamiento propio del género —ese efecto de ruptura con las expectativas miméticas que Todorov (1970 [1981]) describió como la vacilación entre una explicación natural y una explicación sobrenatural— constituye precisamente el tipo de perturbación cognitiva que activa las apercepciones más profundas. Cuando el lector de “El ángel caído” se enfrenta a un ser ingrátido, asexuado y de ojos que cambian de color según quien los mira, o cuando el viajero de “El guardagujas” descubre que los trenes de ese país pueden o no pasar por su estación sin que nadie lo sepa con certeza, el andamiaje cognitivo habitual del lector queda desestabilizado y debe reconstruirse con nuevas herramientas, lingüísticas y conceptuales a la vez. Esta reconstrucción es el momento aperceptivo por excelencia.

Las apercepciones generadas por el extrañamiento fantástico son, además, apercepciones situadas: no se producen en abstracto sino en el contexto concreto de la lectura de un cuento específico, con sus personajes, sus espacios, su vocabulario y sus estructuras sintácticas propias. Esta situacionalidad es crucial desde el punto de vista didáctico, porque garantiza que los aprendizajes lingüísticos no queden flotando en el vacío de los ejercicios descontextualizados sino que se anclen en una experiencia textual memorable. La investigación sobre memoria episódica y semántica sugiere que los aprendizajes anclados en experiencias emocionalmente significativas presentan mejores índices de retención que los aprendizajes puramente abstractos (Schumann 1999), y pocos recursos didácticos son tan eficaces en la generación de experiencias memorables como un buen cuento fantástico.

3. DISCUSIÓN: ANÁLISIS LITERARIO Y DIDÁCTICO DE LOS CUENTOS

Los tres textos seleccionados para este estudio representan tres momentos y tres modos distintos de la narrativa fantástica hispanoamericana, y ofrecen, en consecuencia, oportunidades didácticas complementarias que justifican

su trabajo conjunto. El análisis que sigue combina la lectura literaria con la identificación sistemática de los recursos lingüísticos y culturales que cada texto pone en juego, así como de las actividades de comprensión, producción e interacción que cada uno de ellos puede generar en la clase de L2.

3.1 “El Ángel Caído” de Cristina Peri Rossi: el extraño como espejo social

Publicado en 1984, “El ángel caído” pertenece al período de madurez de Cristina Peri Rossi, autora uruguaya exiliada en España desde 1972, a raíz de la persecución política desatada en el Uruguay preautoritario, meses antes del golpe de Estado de junio de 1973. El cuento narra la caída de un ángel en una ciudad devastada por catástrofes nucleares y el consiguiente dilema de sus habitantes para clasificarlo, tratarlo y finalmente abandonarlo ante la llegada de los soldados. La premisa fantástica — un ángel que cae como si fuera un satélite averiado — se establece desde el primer párrafo mediante una comparación que es en sí misma una declaración poética y política: la caída celestial y la caída tecnológica son equiparadas con irónica precisión, y la inocuidad del ángel (que no contamina, no destruye, no emite radiaciones) contrasta con la devastación ecológica causada por los artefactos humanos.

Desde el punto de vista lingüístico, este primer párrafo ofrece ya material de trabajo excepcional. La reiteración de la estructura comparativa de igualdad “exactamente igual que [...] exactamente igual, por lo demás, que” instala un paralelismo sintáctico que el lector en L2 puede analizar, imitar y manipular para comprender el valor estilístico de la repetición estructural. El léxico especializado — “satélite”, “órbita firme”, “desertificación”, “contaminación”— pertenece al campo semántico de la tecnología y la ecología, y su aparición en un contexto fantástico crea un efecto de extrañamiento que funciona como apercepción: el aprendiz no solo aprende palabras nuevas sino que aprende el valor contextual de esas palabras en relación con el universo semántico que el texto construye.

El núcleo narrativo del cuento es una escena de clasificación colectiva que puede leerse como una alegoría de los mecanismos sociales de exclusión. Los personajes que se agrupan alrededor del ángel caído intentan catalogarlo: ¿de qué raza es? ¿de qué sexo? ¿qué come? ¿habla algún idioma? La imposibilidad de dar respuesta a estas preguntas — el ángel es azul, asexuado, silencioso— revela la dependencia de los mecanismos identitarios con respecto a categorías preestablecidas. Este contenido temático tiene una resonancia directa en la clase de L2 multicultural, donde los aprendices provienen de contextos culturales diversos y pueden proyectar sus propias experiencias de extrañeza y clasificación en el ángel. La pregunta “¿de qué raza es?” es una pregunta que muchos estudiantes migrantes han escuchado y que el cuento convierte en objeto de reflexión crítica.

La aparición de la mujer del abrigo rojo en la segunda mitad del cuento introduce un cambio radical de tono que ofrece oportunidades didácticas igualmente ricas. Mientras el grupo de observadores se mueve en el registro de la taxonomía y la burocracia — "Esto le causará problemas cuando deba identificarse", dice el viejo funcionario —, la mujer abre un registro diferente: el de la solidaridad, la ironía y la lucidez filosófica. Sus monólogos junto al ángel — *"Se vive como se puede. Yo tampoco estoy a gusto en este lugar, pero podría decir lo mismo de muchos otros que conozco. No es cuestión de elegir, sino de soportar"* — ofrecen muestras de un español coloquial-literario de gran complejidad pragmática, donde la entonación, los implícitos y las elipsis son tan significativos como las palabras explícitas. Para el aprendiz de L2, el análisis de este discurso directo puede convertirse en un ejercicio de pragmática contrastiva especialmente productivo.

El desenlace del cuento — el ángel que se levanta justo cuando la mujer es detenida por los soldados y "se preguntó si alguien echaría de menos a la mujer que había caído, antes de ser introducida con violencia en el coche blindado" — invierte la situación inicial y clausura el texto con una ambigüedad moral y narrativa que invita al debate. ¿Quién es el verdadero ángel caído? ¿El ser celestial o la mujer disidente? La comprensión de este final exige una competencia lectora avanzada que integra información textual, contexto histórico (la dictadura, el exilio, la represión) y conocimiento de los procedimientos retóricos del cuento fantástico.

Las oportunidades pedagógicas de "El ángel caído" son, en síntesis: el trabajo con el léxico de campo semántico específico (ecología, burocracia, represión política), el análisis de estructuras sintácticas paralelas y correlativas, el estudio de los registros discursivos y sus marcadores pragmáticos, la comprensión del subtexto político e histórico en el marco de la literatura del exilio latinoamericano, y el desarrollo de la competencia intercultural a través del análisis de los mecanismos de exclusión social que el cuento critica.

3.2 "El guardagujas" de Juan José Arreola: la burocracia del absurdo y la lengua de la evasiva

"El guardagujas" (1952) de Juan José Arreola es uno de los cuentos más estudiados de la narrativa mexicana del siglo XX y uno de los ejemplos más logrados de la filiación kafkiana en la narrativa hispanoamericana. El relato tiene una estructura dialogal: un forastero llega a una estación desierta en el momento exacto en que debería partir el tren hacia T. y entabla conversación con un enigmático guardagujas jubilado que le revela, con creciente detalle

y creciente perplejidad del viajero, el carácter absolutamente imprevisible y caótico del sistema ferroviario de ese país innominado.

La dimensión lingüística del cuento es inseparable de su dimensión temática. El español de Arreola es un instrumento de precisión extrema puesto al servicio de una realidad absurda: la exactitud del lenguaje —técnico, administrativo, jurídico— contrasta con la irracionalidad de lo que describe. Esta disonancia entre el registro y el referente es en sí misma una fuente de extrañamiento fantástico, y constituye uno de los recursos más productivos para el trabajo con la L2. El aprendiz se enfrenta a un vocabulario especializado de ámbito que funciona dentro de un marco referencial que no corresponde a ninguna realidad conocida, lo que obliga a un procesamiento léxico activo y contextualizado.

La presentación del sistema ferroviario como un conjunto de promesas incumplidas pero oficialmente mantenidas — "Las guías ferroviarias abarcan (comilla de cierre en posición de apertura) y enlazan todas las poblaciones de la nación; se expenden boletos hasta para las aldeas más pequeñas y remotas. Falta solamente que los convoyes cumplan las indicaciones"— es una muestra magistral de ironía discursiva que puede trabajarse en la clase como ejercicio de comprensión del contraste entre enunciado y enunciación. La distancia entre lo que el texto dice explícitamente y lo que dice implícitamente exige del lector una competencia pragmática sofisticada, justamente el tipo de competencia que la enseñanza comunicativa de la L2 busca desarrollar.

El cuento ofrece, además, una tipología de hablantes que es en sí misma un catálogo de situaciones comunicativas: el forastero angustiado que repite obsesivamente su destino ("Debo llegar a T. mañana mismo"), el guardagujas que responde con información útil pero perturbadora, las voces de los otros viajeros que se mencionan pero no aparecen. Este sistema de voces puede analizarse en términos de análisis del discurso y servir de base para actividades de producción oral en las que los aprendices asuman los distintos roles comunicativos e improvisen diálogos dentro de la lógica del relato.

Desde el punto de vista cultural, "El guardagujas" es una alegoría de las instituciones del México posrevolucionario, con resonancias extrapolables a otros contextos nacionales, y de la relación del ciudadano con el poder burocrático: los itinerarios que no se cumplen, los boletos que no garantizan nada, los espías en los vagones, las estaciones de cartón que simulan ciudades reales. Este contenido tiene ecos en muchas culturas y puede convertirse en el punto de partida para un debate intercultural sobre la relación entre ciudadanos e instituciones en diferentes contextos nacionales. El cuento fantástico actúa aquí como un espejo deformante que permite ver con mayor claridad las estructuras de la realidad que describe.

Los recursos lingüísticos específicos que “El guardagujas” pone en juego incluyen el subjuntivo de modalidad epistémica tras adverbios de duda (“tal vez yo mismo tenga el honor de ayudarle”), los períodos condicionales que articulan buena parte del discurso del viejo (“Si usted espera convenientemente...”), el subjuntivo en las prótasis condicionales introducidas por locución (“en caso de que pueda conseguirlo”), las construcciones concesivas tanto verbales como no verbales (“aunque un tanto averiados”), los marcadores contraargumentativos (“sin embargo”), los operadores de justificación (“es que”) y los procedimientos de atenuación epistémica (“relativamente”, “un tanto”), junto con el vocabulario del ámbito administrativo y técnico. Todos estos elementos constituyen objetivos lingüísticos perfectamente integrables en la programación de niveles B2-C1 del MCER.

El final del cuento —el guardagujas que se “disolvió en la clara mañana” mientras la linterna roja sigue corriendo entre los rieles y la locomotora se acerca “como un ruidoso advenimiento”— es un ejemplo perfecto de final abierto fantástico que admite múltiples interpretaciones y que puede generar actividades de escritura creativa en las que los aprendices prologan o continúan el relato, asumiendo el punto de vista del forastero, del guardagujas o de la propia locomotora.

3.3 “Cuando hablábamos con los muertos” de Mariana Enríquez: lo gótico social y la lengua adolescente

“Cuando hablábamos con los muertos” pertenece al volumen *Los peligros de fumar en la cama* (publicado originalmente por Emecé en 2009 y reeditado por Anagrama en 2017), de la escritora argentina Mariana Enríquez, una de las voces más representativas del gótico latinoamericano contemporáneo. El cuento narra, en primera persona y en retrospectiva, las sesiones de ouija que un grupo de chicas adolescentes de Buenos Aires celebra en la Argentina posdictatorial (la dictadura militar se extendió de 1976 a 1983), con el propósito de comunicarse con los muertos, y en particular con los desaparecidos por el régimen. La irrupción de lo sobrenatural —los espíritus que responden a través de la copa, la entidad que toma la forma del hermano de una de las chicas— está inextricablemente unida al horror histórico de las desapariciones forzadas.

Este cuento presenta características lingüísticas que lo distinguen radicalmente de los otros dos textos del corpus: el uso sistemático del español rioplatense coloquial, con su vocabulario específico (términos como “pendeja”, “garronazo”, “cagazo”, “berreta”, “re fuerte”), sus formas verbales características (el voseo, marcado morfológicamente en las formas verbales —“tenés”, “sabés”, “vení”—), sus estructuras sintácticas de la oralidad (la parataxis, las frases inacabadas, el discurso directo sin marcas formales). Para el

aprendiz de español como L2, este registro supone un desafío y una oportunidad simultáneamente: el desafío de la variación diatópica del español americano y la oportunidad de adentrarse en una variedad lingüística con millones de hablantes y con una producción cultural de enorme riqueza.

El cuento articula magistralmente dos niveles de horror: el horror sobrenatural de los espíritus que se manifiestan a través de la ouija y el horror histórico de los desaparecidos cuyos cuerpos sus familiares no pueden ni siquiera enterrar. La abuela de Julita que “lloraba todos los días por no tener dónde llevar una flor” condensa con extraordinaria economía narrativa el duelo imposible de las familias de las víctimas del terrorismo de Estado. Este contenido histórico y cultural exige del aprendiz —y del docente— un conocimiento mínimo del contexto de la dictadura argentina que puede construirse antes o paralelamente a la lectura del cuento, convirtiendo este en el eje de una unidad didáctica que integre historia, cultura y lengua.

Desde el punto de vista de las apercepciones, el cuento de Enríquez genera apercepciones de una naturaleza particular: son apercepciones vinculadas a la experiencia de la adolescencia, al miedo, a la complicidad entre pares, a la relación entre los vivos y los muertos. Estas experiencias son en gran medida universales —el rito de la ouija existe en muchas culturas, la adolescencia es una experiencia compartida— pero están expresadas en una lengua y un contexto cultural muy específicos. Esta tensión entre lo universal de la experiencia y lo particular de la forma lingüística es exactamente el tipo de fricción que genera las apercepciones más profundas y duraderas en el aprendizaje de una L2.

El desenlace del cuento —la entidad que toma la forma del hermano de la Pinocha y la arrastra fuera de la casa, la copa que se mueve sola escribiendo “ya está”, la ruptura definitiva del grupo de amigas— combina el final cerrado del horror sobrenatural con la apertura interpretativa del fantástico: ¿qué es exactamente la entidad que visita a la Pinocha? ¿Por qué ella “molestaba”? La interpretación de Julita —“es que a ella no le desapareció nadie”— introduce una lógica de justicia poética que el cuento sugiere sin confirmar, y que puede ser el punto de partida para un debate en clase sobre la relación entre culpa colectiva, memoria histórica y responsabilidad individual.

Las oportunidades pedagógicas específicas de este cuento incluyen: el trabajo con el español coloquial y rioplatense en contraste con el español estándar, el estudio de los marcadores del discurso oral y las estrategias conversacionales, la comprensión del contexto histórico de la dictadura argentina y sus consecuencias sociales y culturales, el análisis del punto de vista narrativo y la voz en primera persona retrospectiva, y el desarrollo de la competencia intercultural a través de la reflexión sobre la memoria histórica y el duelo colectivo.

4. AMPLIACIÓN: MODELO DE SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA PARA EL CUENTO FANTÁSTICO EN L2

A partir del análisis de los tres cuentos precedentes, es posible proponer un modelo de secuenciación didáctica general que trascienda los textos específicos del corpus y resulte aplicable a cualquier cuento fantástico en la clase de L2. Este modelo se organiza en cinco fases progresivas que van de la activación de conocimientos previos a la producción creativa autónoma, pasando por la lectura guiada, el análisis lingüístico profundo y la reflexión intercultural. El modelo es coherente con los principios del enfoque por tareas (Ellis 2003) y con las recomendaciones del MCER para el desarrollo integrado de las cuatro destrezas comunicativas, y puede adaptarse a niveles que van del B1 al C2.

4.1 Fase 1: preparación y activación de esquemas cognitivos (prelectura)

La fase de pre-lectura tiene un doble objetivo: activar los conocimientos previos de los aprendices sobre el tema y el género del texto que van a leer, y crear las condiciones afectivas y cognitivas que maximicen el impacto de las apercepciones durante la lectura. Esta fase construye la “masa aperceptiva” que recibirá y asimilará las experiencias lingüísticas y literarias generadas por el texto.

Las actividades de prelectura pueden articularse en tres momentos. En un primer momento, el docente propone una actividad de activación temática: preguntas abiertas, imágenes, fragmentos de audio o video relacionados con el tema del cuento. Para “El ángel caído”, podría mostrarse una imagen de ángeles en el arte occidental y preguntar a los aprendices qué cualidades se asocian culturalmente a los ángeles en sus culturas de origen; para “El guardagujas”, una fotografía de una estación de tren abandonada y preguntas sobre experiencias de burocracia y espera; para “Cuando hablábamos con los muertos”, una fotografía de una ouija o de documentos relacionados con la dictadura argentina.

En un segundo momento, el docente introduce el vocabulario imprescindible para la comprensión del texto, preferiblemente en contexto y mediante actividades de inferencia semántica más que mediante la traducción directa. Para “El guardagujas”, por ejemplo, pueden presentarse los términos ferroviarios (andén, convoy, boleto, rieles, itinerario) a través de un mapa semántico o un texto breve sobre la historia del ferrocarril en México. Para “Cuando hablábamos con los muertos”, el vocabulario coloquial puede introducirse mediante ejercicios de registro: ¿cómo diría esto mismo un hablante de español estándar?

En un tercer momento, se trabaja con las expectativas genéricas: el docente explica brevemente qué es la literatura fantástica y cuáles son sus convenciones, apoyándose en ejemplos que los aprendices puedan conocer de su propia tradición literaria o cinematográfica. Esta contextualización genérica es crucial porque el cuento fantástico opera fundamentalmente sobre las expectativas del lector, y un aprendiz que no conoce las convenciones del género no puede experimentar plenamente el extrañamiento que el texto propone.

4.2 Fase 2: Primera lectura y comprensión global (durante la lectura)

La primera lectura tiene como objetivo la comprensión global del argumento y de los personajes principales. En esta fase, el docente puede optar por distintas modalidades según el nivel del grupo: lectura silenciosa individual, lectura en voz alta por parte del docente, lectura en voz alta compartida por turnos, o escucha de una grabación del texto. La literatura metodológica (Ur 2012) recomienda la lectura en voz alta del docente en niveles intermedios porque proporciona.

Durante la primera lectura, los aprendices realizan una tarea global simple: completar una ficha con los personajes, el espacio, el tiempo y los eventos principales del cuento. Esta ficha actúa como andamiaje cognitivo que focaliza la atención del aprendiz sobre los elementos narrativos fundamentales sin distraerle con los detalles lingüísticos, que serán objeto de las fases posteriores. Para los textos más complejos (como “El guardaguas”, cuya estructura dialogal puede resultar desconcertante en una primera lectura), puede optarse por una lectura por fragmentos con preguntas de comprensión intermedias.

Al final de la primera lectura, el docente propone una actividad de respuesta personal inicial: ¿qué parte del cuento les ha llamado más la atención? ¿Qué preguntas les ha suscitado? ¿Qué no han entendido? Este momento de respuesta personal es fundamental desde la perspectiva de las apercepciones porque permite identificar los puntos de máxima tensión cognitiva —los momentos en que el nuevo texto ha chocado de forma más intensa con los esquemas previos del aprendiz— y convertirlos en el foco de la fase siguiente.

4.3 Fase 3: relectura analítica y trabajo lingüístico profundo

La tercera fase es el núcleo del proceso didáctico y la que más directamente corresponde al modelo de apercepciones. En esta fase, los aprendices releen el texto —o secciones seleccionadas del mismo— con objetivos lingüísticos específicos: el análisis de estructuras sintácticas, el estudio del léxico en contexto, la identificación de recursos retóricos, el análisis del discurso. Las actividades de

esta fase deben diseñarse de modo que los objetivos lingüísticos emerjan de las necesidades de comprensión e interpretación del texto, no al contrario.

Un ejemplo concreto: en “El ángel caído”, el docente puede proponer a los aprendices que localicen todos los adjetivos que se usan para describir al ángel y los organicen en dos columnas según correspondan a una descripción física o a una valoración social. Este ejercicio, aparentemente sencillo, lleva al aprendiz a reflexionar sobre la diferencia entre adjetivos descriptivos y valorativos, sobre los mecanismos de la modalización lingüística y sobre los implícitos ideológicos del lenguaje descriptivo. La misma actividad puede repetirse con los adjetivos que describen a los personajes humanos, estableciendo un paralelo que ilumina tanto la estructura lingüística como el argumento narrativo.

En “El guardagujas”, la relectura analítica puede focalizarse en los usos del modo subjuntivo y del condicional, que son especialmente frecuentes en el discurso del guardagujas porque remiten constantemente a posibilidades, hipótesis e incertidumbres. El análisis sistemático de estas formas en contexto —¿por qué dice “tal vez yo mismo tenga el honor” y no “tendré”?— puede resolver dudas persistentes sobre el uso del subjuntivo que los enfoques gramaticales abstractos suelen dejar sin resolver. La comprensión narrativa y la comprensión gramatical se refuerzan mutuamente: el subjuntivo se entiende mejor porque el cuento es sobre la incertidumbre, y la incertidumbre del cuento se entiende mejor a través del análisis del subjuntivo.

Para “Cuando hablábamos con los muertos”, la relectura analítica puede incluir actividades de variación de registro: el docente selecciona fragmentos en español coloquial rioplatense y pide a los aprendices que los reformulen en un registro más formal o en una variedad diferente del español. Esta actividad desarrolla simultáneamente la conciencia variacional, la competencia sociolingüística y el dominio de los recursos léxicos y sintácticos del español estándar. La comparación entre los dos registros puede generar reflexiones metalingüísticas muy productivas sobre la relación entre lengua, identidad y contexto social.

4.4 Fase 4: reflexión intercultural y debate

La cuarta fase pone en primer plano la dimensión cultural e intercultural de los textos. Los tres cuentos del corpus están profundamente arraigados en contextos culturales e históricos específicos (el exilio latinoamericano, la burocracia mexicana, la dictadura argentina), pero abordan temas de alcance universal (la exclusión social, la impotencia ante el poder, el duelo por los muertos). Esta tensión entre lo particular cultural y lo universal humano es precisamente el terreno más fértil para el desarrollo de la competencia intercultural, que el MCER sitúa como uno de los objetivos centrales del aprendizaje de lenguas.

Las actividades de reflexión intercultural pueden incluir debates sobre las siguientes preguntas: ¿Existen en tu cultura mecanismos similares a los que describe el texto para clasificar o excluir a los “otros”? ¿Cómo se habla de los muertos y de la muerte en tu cultura de origen? ¿Qué papel ocupa la burocracia en tu experiencia cotidiana y cómo difiere de la que describe Arreola? Estas preguntas permiten a los aprendices conectar el texto con su propia experiencia cultural y lingüística, generando las apercepciones más duraderas y significativas, aquellas en las que la L2 se convierte en el instrumento para expresar y reflexionar sobre la propia identidad cultural.

El docente debe acompañar esta fase con información contextual sobre la historia y la cultura latinoamericana que permita a los aprendices comprender los textos en su dimensión histórica. Para “El ángel caído”, esto puede incluir una introducción a la literatura del exilio latinoamericano y a la situación política de Uruguay en los años ochenta. Para “El guardaguasas”, una discusión sobre el México posrevolucionario y la crítica de Arreola a las instituciones nacionales. Para “Cuando hablábamos con los muertos”, una presentación básica de la dictadura argentina y de la política de los desaparecidos, acompañada de documentos auténticos como fragmentos del informe Nunca Más.

4.5 Fase 5: producción creativa y evaluación integrada

La fase final del modelo didáctico propone actividades de producción escrita u oral que integren los aprendizajes lingüísticos, literarios y culturales de las fases anteriores. Estas actividades tienen dos funciones simultáneas: son ocasiones de aprendizaje en sí mismas (porque escribir o hablar en L2 sobre algo leído y discutido consolida y profundiza los aprendizajes previos) y son instrumentos de evaluación (porque permiten al docente observar qué han adquirido realmente los aprendices y qué necesitan seguir trabajando).

Las actividades de producción creativa pueden incluir: la escritura de un final alternativo para el cuento (¿qué pasa después de que el ángel se levanta? ¿adónde lleva el tren al forastero? ¿qué le ocurre a la Pinocha?); la redacción de una reseña crítica del cuento para un público general; la escritura de un relato breve en el mismo género y con una temática relacionada con la experiencia del aprendiz; la preparación y realización de una exposición oral sobre el cuento para compañeros que no lo han leído; la creación de un podcast, un vídeo o un cómic adaptando el cuento a un formato multimedia.

Estas actividades de producción creativa son especialmente eficaces porque, como ha demostrado la investigación sobre el *writing-to-learn* (Manchón 2011), la escritura creativa en L2 no es simplemente un ejercicio de producción

sino un proceso de aprendizaje en el que el aprendiz debe movilizar y conectar recursos lingüísticos, conceptuales y culturales de una manera que ninguna otra actividad consigue de forma tan integrada. La producción creativa inspirada en un texto fantástico añade además la dimensión de la imaginación, que es en sí misma una fuente de motivación y de placer que potencia el compromiso con la tarea y, por tanto, la calidad del aprendizaje.

La evaluación de estas producciones debe ser holística e integrada, es decir, debe valorar simultáneamente la corrección lingüística, la adecuación cultural, la originalidad creativa y la profundidad de comprensión del texto de referencia. Los criterios de evaluación pueden discutirse con los aprendices al inicio de la tarea (coevaluación) o negociarse entre docente y aprendices (evaluación negociada), lo que añade una dimensión metacognitiva que refuerza la autonomía del aprendiz y su capacidad para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

El recorrido analítico y didáctico trazado en este capítulo permite sostener con solidez la hipótesis central de partida: el cuento fantástico hispanoamericano constituye un recurso de primer orden para el desarrollo integral de las competencias lingüísticas, literarias y culturales en el aprendizaje del español como L2. Los tres textos analizados —“El ángel caído” de Peri Rossi, “El guardagujas” de Arreola y “Cuando hablábamos con los muertos” de Enríquez— han demostrado, desde sus respectivas propuestas estéticas y sus diferentes anclajes histórico-culturales, la capacidad de la narrativa fantástica para generar apercepciones estético-cognitivas: momentos de aprendizaje en los que la forma lingüística y el contenido literario son inescindibles y se refuerzan mutuamente.

Las competencias desarrolladas a través del trabajo con estos textos son múltiples y se articulan en distintos niveles. En el plano de la competencia lingüística propiamente dicha, los cuentos analizados ofrecen muestras ricas y variadas de estructuras sintácticas complejas (el paralelismo de Peri Rossi, el condicional y el subjuntivo de Arreola, la parataxis oral de Enríquez), de léxico especializado en distintos campos semánticos (ecología, burocracia, coloquialismo adolescente), de recursos retóricos (ironía, ambigüedad, elipsis) y de variación diatópica del español (el rioplatense coloquial de Enríquez frente al español estándar literario de Arreola y Peri Rossi). Este repertorio lingüístico no se ofrece al aprendiz como objeto de estudio abstracto sino como instrumento vivo de comunicación artística, lo que garantiza una adquisición contextualizada y afectivamente anclada.

En el plano de la competencia literaria, los tres cuentos permiten desarrollar en los aprendices las herramientas de análisis narrativo (punto de vista, estructura, personaje, espacio-tiempo), los conocimientos sobre géneros y tradiciones literarias (el cuento fantástico hispanoamericano en sus distintas variantes: alegórica, kafkiana y gótica), y la capacidad de relacionar los textos literarios con sus contextos de producción y recepción. Esta competencia literaria no es un lujo erudito sino una dimensión esencial de la competencia comunicativa en sentido amplio: saber leer un texto literario con inteligencia crítica es una habilidad cognitiva y cultural que se transfiere a otros tipos de lectura y que forma parte de la plena integración en la cultura de la lengua meta.

En el plano de la competencia cultural e intercultural, los textos analizados abren ventanas privilegiadas hacia realidades históricas y culturales latinoamericanas que difícilmente podrían tratarse con la misma profundidad y la misma carga afectiva a través de otros tipos de materiales. La dictadura argentina y sus desaparecidos, el exilio latinoamericano, la crítica a las instituciones del México posrevolucionario: estos contenidos no son anécdotas culturales sino dimensiones fundamentales de la realidad hispanohablante contemporánea que el aprendiz de español necesita conocer para comunicarse con plena competencia en ese universo cultural. La literatura fantástica (con aparente paradoja) resulta ser uno de los medios más eficaces para acceder a estas realidades históricas, porque las presenta a través de metáforas y extrañamientos que las hacen a la vez más comprensibles y más perturbadoras que el relato histórico directo.

El modelo de secuenciación didáctica propuesto en la sección de ampliación aspira a ser un instrumento flexible y generalizable, capaz de orientar el trabajo del docente con cualquier cuento fantástico y con aprendices de distintos niveles y procedencias. Sus cinco fases — preparación, primera lectura, relectura analítica, reflexión intercultural y producción creativa — corresponden a los cinco momentos del proceso aperceptivo: activación de esquemas previos, encuentro con el texto, procesamiento profundo, integración cultural y expresión autónoma. Este alineamiento entre el modelo didáctico y el modelo psicolingüístico subyacente no es fortuito: es la condición de coherencia que garantiza la eficacia pedagógica de la propuesta.

Quedan, naturalmente, muchas preguntas abiertas para la investigación futura. Entre las más urgentes: la necesidad de estudios empíricos que midan la eficacia de este enfoque en términos de adquisición léxica y gramatical medible; la exploración de cómo adaptar el modelo a contextos de enseñanza muy distintos (clases numerosas, recursos tecnológicos limitados, aprendices de L2 no alfabetizados en su L1); el desarrollo de materiales didácticos específicos para los tres textos analizados que puedan ser utilizados directamente en el aula; y la extensión del análisis a otros géneros de la literatura fantástica hispánica,

como la novela gráfica, el cine de terror o la ciencia ficción, que ofrecen recursos multimodales complementarios a los del cuento tradicional.

Lo que este capítulo ha querido demostrar, en última instancia, es que la pregunta sobre si la literatura “sirve” para enseñar lenguas está mal planteada. No se trata de que la literatura sirva a la enseñanza de lenguas como un instrumento sirve a un fin externo a él mismo, sino de que la literatura y el lenguaje son, en su raíz, la misma cosa: el intento del ser humano de nombrar el mundo y, al nombrarlo, de comprenderlo y de transformarlo. Un cuento fantástico no enseña español: es español, en su forma más destilada y más exigente. Trabajar con él en la clase de L2 no es añadir un ornamento a la enseñanza de la lengua; es enseñar la lengua en su dimensión más plena y más humana.

BIBLIOGRAFÍA

ARREOLA, Juan José. “El guardagujas.” **En Confabulario y varia invención**. México: Fondo de Cultura Económica, 1952.

BARBOZA RAMÍREZ, María Isabel. “Análisis y resultados del uso de textos literarios aplicados a la enseñanza del español como L2 desde una perspectiva estético-cognitiva.” **Kañina: Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica** 33, no. 2 (2009): 43–53. Disponible em: <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/1076>. Acceso em: 20 jan. 2026.

CASSANY, Daniel. **La cocina de la escritura**. Barcelona: Anagrama, 1995.

COLLIE, Joanne; SLATER, Stephen. **Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DUFF, Alan; MALEY, Alan. **Literature**. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ELLIS, Rod. **Task-Based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ENRÍQUEZ, Mariana. “Cuando hablábamos con los muertos.” **En Los peligros de fumar en la cama**. Buenos Aires: Emecé, 2009.

GARCÍA GUIRAO, Pedro, ed. **Redefinir la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2**. Barcelona: Octaedro, 2016. Disponible em: <http://doi.org/10.36006/16332>. Acceso em: 20 jan. 2026.

HERBART, Johann Friedrich. **Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet**. Göttingen: Röwer, 1806.

KRASHEN, Stephen D. **The Power of Reading: Insights from the Research**. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1993.

LAZAR, Gillian. **Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733048>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MANCHÓN, Rosa M., ed. **Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language.** Amsterdam: John Benjamins, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/llt.31>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MAR, Raymond A., y Keith Oatley. "The Function of Fiction Is the Abstraction and Simulation of Social Experience." **Perspectives on Psychological Science** 3, no. 3 (2008): 173-192. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>. Acesso em: 20 jan. 2026..

MIALL, David S., y Don Kuiken. "What Is Literariness? Three Components of Literary Reading." **Discourse Processes** 28, no. 2 (1999): 121-138. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01638539909545076>. <https://doi.org/10.1080/01638539909545076>. Acesso em: 20 jan. 2026.

PERI ROSSI, Cristina. **"El ángel caído."** En Una pasión prohibida. Barcelona: Seix Barral, 1986 [1984].

REMORINI, Paolo. 2023. "Aproximación cognitiva a lo fantástico como vínculo: la teoría de las apercepciones. Definición y aplicaciones en relatos de Julio Cortázar, Jorge Luis Borges y Ángel Olgoso". **Brumal. Revista de Investigación sobre lo Fantástico** 10, n.º 2: 15-45. Disponível em: <https://doi.org/10.5565/rev/brumal.903>. Acesso em: 20 jan. 2026.

ROSENBLATT, Louise M. **The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work.** Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.

SCHUMANN, John H. **"A Neurobiological Perspective on Affect and Methodology in Second Language Learning."** En Affect in Language Learning, editado por Jane Arnold, 28–42. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

TODOROV, Tzvetan. **Introduction à la littérature fantastique.** Paris: Seuil, 1970. [Trad. esp.: Introducción a la literatura fantástica. México: Premia, 1981.]

UR, Penny. **A Course in English Language Teaching.** 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. Disponível em <https://doi.org/10.1017/9781009024518>. Acesso em: 20 jan. 2026.

VAN, Tran Thi Thanh. "The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom." **English Teaching Forum** 47, no. 3 (2009): 2–9. Disponível em <https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2009-volume-47-number-3>. Acesso em: 20 jan. 2026.

WIDDOWSON, Henry G. **Stylistics and the Teaching of Literature.** London: Longman, 1975. Disponível em <https://doi.org/10.4324/9781315835990>. Acesso em: 20 jan. 2026.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA E IDENTIDADE LINGUÍSTICA: O PROJETO PAPAGAIOS FALANTES

Lilian dos Santos Ribeiro²⁸

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo apresentará o que é o Português como Língua de Herança (PLH) e, após expor o panorama atual desse fenômeno em Espanha, descreverá a origem, o contexto e o trabalho desenvolvido pelo projeto Papagaios Falantes em Sevilha.

O conceito de Português como Língua de Herança refere-se ao ensino e à manutenção da língua portuguesa entre descendentes de famílias migrantes que vivem fora dos países lusófonos, mas que mantêm vínculos linguísticos, culturais e identitários com o português. Diferentemente do ensino de português como língua estrangeira (PLE), o PLH parte do pressuposto de que a criança já possui algum grau de exposição prévia ao idioma no ambiente familiar, ainda que essa competência seja parcial, predominantemente oral ou marcada por interferências da língua majoritária do país de residência.

Nas últimas décadas, o crescimento dos fluxos migratórios provenientes de países como Brasil e Portugal contribuiu para a ampliação das comunidades lusófonas no exterior, especialmente na Europa, na América do Norte e em partes da Ásia. Nesse contexto, o PLH passou a ganhar maior visibilidade acadêmica e institucional, sendo reconhecido como um campo específico de pesquisa e prática pedagógica, voltado não apenas à proficiência linguística, mas também à construção da identidade cultural e ao fortalecimento dos laços com a comunidade de origem.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANIZAÇÃO SOCIOPOLÍTICA DA DIÁSPORA BRASILEIRA: IMPACTOS NO PLH

Em 2013, o Ministério das Relações Exteriores (MRE) desempenhou papel central na institucionalização do diálogo com as comunidades brasileiras no

²⁸ Doutora da Universidad de Sevilla- Facultad de Filología. E-mail: ldossantos@us.es.

exterior, promovendo mecanismos formais de representação, como o Conselho de Representantes Brasileiros no Exterior (CRBE) e os Conselhos de Cidadania, além da criação do portal *Brasileiros no Mundo*. Essas iniciativas consolidaram canais institucionais de interlocução entre o Estado brasileiro e sua diáspora, favorecendo a formulação de políticas públicas específicas.

Nesse contexto de organização sociopolítica, fortaleceu-se o movimento em prol do Português como Língua de Herança (PLH), inserido numa agenda mais ampla de reconhecimento identitário, preservação linguística e manutenção de vínculos culturais. A consolidação do campo também se evidencia na publicação de obras de referência, na realização de eventos acadêmicos e na elaboração de propostas curriculares pelo MRE em parceria com a FUNAG, reforçando a dimensão estratégica da língua portuguesa na política externa brasileira.

Paralelamente, o PLH afirma-se como área interdisciplinar de investigação, articulando contributos da Linguística Aplicada, Sociolinguística, Política Linguística e Psicolinguística. Destaca-se a importância de compreender as dinâmicas das comunidades de fala na diáspora, as políticas linguísticas familiares e os processos de transmissão intergeracional da língua. Nesse sentido, sublinha-se também a necessidade de ampliar a divulgação científica junto às famílias, fortalecendo práticas informadas de manutenção da LH. Tais iniciativas podem oferecer subsídios teóricos e práticos que auxiliem pais e responsáveis a compreenderem os contextos multilíngues em que seus filhos estão inseridos e a tomarem decisões mais informadas em cenários linguisticamente complexos, característica inerente às línguas de herança.

No plano internacional, observam-se iniciativas de articulação e formação docente, como o I Simpósio de Ensino de PLH em Londres (2013), a criação do Elo Europeu de Educadores de PLH, oficinas de formação na Alemanha e capacitações na Espanha. Instituições como o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) também têm contribuído com a produção de materiais didáticos, embora ainda haja escassez de recursos específicos para o contexto do PLH.

Conforme observa Beckhauser (2015, p. 2), “o Brasil tem investido no ensino do português para projetar nossa cultura como um recurso vantajoso para as relações internacionais”, evidenciando a dimensão estratégica atribuída à língua no âmbito da política externa.

Entretanto, essa dimensão político-institucional não deve ser considerada a única perspectiva relevante na produção de conhecimento sobre a realidade do PLH. O fenômeno ultrapassa a esfera pedagógica e insere-se em debates mais amplos, que envolvem questões identitárias, sociais, políticas e ideológicas, demandando uma abordagem interdisciplinar. Nesse sentido, destaca-se a

contribuição da Linguística Aplicada, tal como concebida por Lopes (2006), bem como da Sociolinguística em suas vertentes europeias, a exemplo das reflexões propostas por Boix-Fuster e Torrens (2012).

Sob essa perspectiva, torna-se fundamental compreender como se constituem as comunidades de fala na diáspora, quais escolhas linguísticas são realizadas pelas famílias brasileiras em suas interações cotidianas e de que modo tais decisões impactam a transmissão intergeracional do português como língua de herança em diferentes ecologias linguísticas. Em outras palavras, é imprescindível investigar o protagonismo das famílias e suas políticas linguísticas familiares, independentemente da presença de mediação docente formal.

3. DA AÇÃO DIPLOMÁTICA À PRÁTICA PEDAGÓGICA: PERCURSOS DE CONSOLIDAÇÃO DO PORTUGUÊS NA ESPANHA E ANDALUZIA

Segundo o jornal “O Mundo Português”, no ano letivo de 2011–2012 o Governo da Andaluzia passou a impulsionar o ensino de português como segunda língua estrangeira por meio do programa “José Saramago”. A iniciativa marcou um avanço relevante na institucionalização do português no sistema educativo andaluz, inicialmente com caráter piloto. Posteriormente, foi assinado, no Porto, um Memorando de Entendimento (MdE) entre o Ministério dos Negócios Estrangeiros e o Ministério da Educação e Ciência da República Portuguesa e o Ministério da Educação, Cultura e Desporto do Reino de Espanha. O acordo estabeleceu um plano de atuação destinado a consolidar o ensino curricular do português como língua estrangeira e a promover a reciprocidade entre as línguas portuguesa e espanhola nos sistemas educativos de ambos os países.

No âmbito da cooperação institucional, foram ainda assinados memorandos entre o Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (Camões, IP) e a Junta da Andaluzia (2014), bem como com a Xunta de Galiza (2015). Na Extremadura, existe documentação de cooperação desde 2009, evidenciando a progressiva expansão territorial das políticas de promoção do português.

Na Andaluzia, a fase inicial do projeto “José Saramago” concentrou-se na província de Huelva, dada a sua proximidade com a fronteira portuguesa. A partir de 2014, o ensino de português começou a ser implementado também em Málaga. Atualmente, além das escolas públicas, a língua portuguesa é oferecida no ensino básico e secundário em instituições privadas de ensino bilíngue, designadamente em Sevilha e, em 2025, foi implantada no IES Antonio Machado.

No ensino superior, o português já integra a oferta formativa de mais de 16 universidades espanholas, o que confirma a crescente institucionalização do

idioma no país. No conjunto da Espanha, apenas no ensino básico e secundário, contabilizam-se 26.885 alunos de português: 5.492 pertencentes à rede de Ensino Português no Estrangeiro (EPE) e 21.393 integrados nas redes autonómicas do sistema educativo espanhol em 2017. No jornal “Bom dia Luxemburgo” de 2018 e na página do Governo Português, mostra que neste ano, o número de aprendentes de português já ultrapassava os 50 mil. Esses números evidenciam o interesse crescente das autoridades educativas em incorporar o português como opção curricular e em reconhecê-lo como língua de comunicação internacional.

No quadro das iniciativas do Camões, IP e do governo português, destaca-se ainda o programa Cursos de Ensino Português no Estrangeiro (CEPE), presente na Espanha e em Andorra, ainda que sob configurações distintas: na Espanha, o português é ministrado predominantemente como PLE em regime integrado; em Andorra, prevalece a modalidade de PLH, mas embora seja ensinado como PLE há muitos estudantes que têm o português como língua de herança em Espanha.

Importa sublinhar, por fim, que, paralelamente aos acordos intergovernamentais e à rede oficial de ensino, observa-se a atuação expressiva de associações e projetos vinculados à sociedade civil brasileira especialmente em cidades como Barcelona, Madri, Granada, Sevilha, Valência, Burgos, Málaga e Alicante que desenvolvem iniciativas de ensino de português como língua de herança variante brasileira. Esse ecossistema híbrido, que combina ação estatal e mobilização comunitária, tem sido fundamental para a expansão e diversificação da presença do português no contexto educativo espanhol.

No caso da Espanha devido a sua proximidade de Portugal e um grande número de imigrantes brasileiros, observa-se um contexto sociolinguístico singular, marcado pela coexistência de línguas românicas tipologicamente muito próximas, como o português e o espanhol. Essa proximidade estrutural nos níveis lexical, morfossintático e fonológico, configura um cenário particularmente relevante para o desenvolvimento do bilinguismo em contextos migratórios.

Segundo Calvi (2004), a contiguidade linguística entre línguas neolatinas pode constituir uma vantagem para crianças em situação de contato linguístico, na medida em que facilita processos de intercompreensão e de transferência positiva entre os sistemas. Nesse sentido, a autora argumenta que a proximidade entre português e espanhol pode favorecer o desenvolvimento de uma competência bilíngue ou mesmo trilingue, quando consideradas as línguas cooficiais presentes em determinadas comunidades autônomas de forma mais ágil e integrada.

Assim, longe de representar apenas um potencial fator de interferência, a semelhança entre as línguas pode atuar como recurso cognitivo e pedagógico,

contribuindo para a ampliação do repertório linguístico das crianças e para a consolidação de competências plurilíngues no contexto da educação em Português como Língua de Herança (PLH).

4. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA PLURICÊNTRICA: VARIAÇÃO, NORMA E IDENTIDADE LINGUÍSTICA

O português é atualmente uma língua de ampla projeção internacional, com presença operacional em todos os continentes: é língua oficial e nacional de Portugal e do Brasil; integra o conjunto dos seis PALOP: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial, e é também língua oficial do Timor-Leste. Além disso, mantém relevância histórica como língua da antiga administração colonial em territórios asiáticos como Goa e Macau, e permanece viva em numerosas e expressivas comunidades de emigrantes na América do Norte e do Sul, na Europa Ocidental, na África do Sul e na Austrália (Ferronha, 1992: 21, 131).

O fato de o português configurar-se como uma língua pluricêntrica, isto é, dotada de múltiplos centros normativos legitimados, simultaneamente contribui para sua projeção no ranking das línguas mais faladas do mundo e para sua crescente valorização como língua global. Tal estatuto amplia seu poder de atração no âmbito das políticas linguísticas e curriculares voltadas ao ensino de língua estrangeira (LE), mas também introduz tensões quando se trata de definir qual variedade deve ser ensinada no exterior, seja no contexto de LE, seja no de Língua de Herança (LH).

Essa dinâmica decorre, em grande medida, do fato de que os diferentes países lusófonos como Brasil e Portugal, entre outros, operam a partir de agendas linguísticas, políticas e econômicas próprias, que nem sempre convergem. Desse modo, a promoção internacional da língua portuguesa pode envolver disputas simbólicas e institucionais em torno da legitimação de normas, materiais didáticos, certificações e políticas de difusão.

No contexto específico do Português como Língua de Herança (PLH), essa questão torna-se ainda mais sensível, uma vez que a escolha da variedade a ser ensinada frequentemente se articula às trajetórias migratórias das famílias, às identidades socioculturais em jogo e às políticas linguísticas familiares. Assim, a pluralidade normativa do português, ao mesmo tempo que constitui um recurso de alcance global e de riqueza sociolinguística, pode também gerar zonas de fricção no planejamento linguístico e educacional.

Como observa Clyne (2012, p. 1), “pluricentric languages are both unifiers and dividers of people”. No caso do português, essa ambivalência manifesta-se de forma particularmente evidente no cenário internacional, no qual a língua

funciona simultaneamente como elemento de coesão da comunidade lusófona e como espaço de negociação, e, por vezes, de concorrência entre suas diferentes variedades nacionais.

Tal configuração é reforçada pelo fato de a língua portuguesa ser elaborada por centros normatizadores nacionais diferentes, que se apoiam em variedades históricas diversas e as submetem a processos de instrumentação igualmente diferenciados. Como observa Oliveira (2016, p. 26), esses processos são frequentemente atravessados por matrizes ideológicas, epistemológicas e técnicas heterogêneas, o que resulta em políticas linguísticas e tradições de codificação não plenamente convergentes.

Além disso, cada polo normativo opera em espaços próprios de circulação, com diferentes graus de projeção internacional e distintos alcances geopolíticos. Essa assimetria contribui para a formação de hierarquias simbólicas entre variedades do português e para a emergência de disputas explícitas ou implícitas no campo da difusão linguística, especialmente quando se trata da definição de modelos de referência para o ensino no exterior.

No âmbito do Português como Língua de Herança (PLH), tais diferenças ganham contornos particularmente relevantes, pois a seleção de uma variedade de referência não é apenas uma decisão pedagógica, mas também identitária e política. Desse modo, compreender a natureza pluricêntrica do português implica reconhecer que sua normatização resulta de processos históricos múltiplos e de centros de poder linguístico que coexistem, cooperam e, por vezes, competem entre si no cenário global.

A literatura acadêmica tem enfatizado a necessidade de abordagens pluricêntricas para o ensino do PLH, que reconheçam a diversidade interna do português e as especificidades dos contextos bilíngues ou multilíngues em que essas crianças e jovens se inserem. Tal orientação implica, entre outros aspectos, o desenvolvimento de materiais pedagógicos sensíveis à variação linguística, às trajetórias migratórias e às práticas efetivas de uso da língua nas famílias.

5. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA: CONCEITOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS NA DIÁSPORA LUSÓFONA

O Português como Língua de Herança (PLH) refere-se, de modo geral, ao ensino e à manutenção do português junto a descendentes de falantes da língua que vivem em contextos de diáspora, privilegiando não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a conexão cultural, afetiva e identitária no âmbito familiar. Nessa perspectiva, o PLH distingue-se do ensino de português como língua estrangeira, pois parte do pressuposto de que a língua já integra ainda que de forma desigual o repertório linguístico dos aprendentes, sendo frequentemente utilizada no espaço doméstico como língua minoritária no país de residência.

No plano terminológico, a designação língua de herança (LH) concorre ou coexiste, muitas vezes em relação de sinonímia parcial, com outras denominações como “língua comunitária”, “língua minoritária” (em oposição à língua majoritária), “língua materna” ou “primeira língua”. Como assinalam Little (2010) e Wiley (2014), nenhuma dessas designações é neutra: cada uma carrega enquadramentos ideológicos e valorativos que podem enfatizar dimensões distintas identitárias, políticas, educacionais ou sociolinguísticas do fenômeno.

Além disso, o estatuto da LH é dinâmico e dependente das trajetórias individuais e familiares. Em contextos de bilinguismo simultâneo, a língua de herança pode coincidir com a língua materna (LM) ou primeira língua (L1); em situações de bilinguismo sucessivo, pode assumir papel secundário no repertório do falante. Do mesmo modo, a LH pode passar a ser tratada como língua estrangeira caso se enfraqueçam os vínculos com o país de origem e diminuam as oportunidades de uso; pode deixar de ser percebida como “língua comunitária” quando os laços sociais se rarefazem; e pode deixar de funcionar como *home language* se a política linguística familiar explícita ou implícita favorecer a substituição pela língua majoritária.

Desse modo, compreender o PLH exige uma abordagem processual e ecológica do bilinguismo, capaz de captar a natureza fluida das categorias linguísticas e o papel decisivo das práticas familiares, comunitárias e institucionais na manutenção ou no deslocamento da língua ao longo das gerações.

Outra definição mais abrangente de língua de herança (LH) é proposta por Van Deusen-Scholl (2003, p. 221), para quem os falantes de herança constituem um grupo heterogêneo que pode incluir desde falantes nativos plenamente fluentes até indivíduos com pouca ou nenhuma proficiência na língua, mas que mantêm uma ligação cultural e identitária com ela, ainda que estejam a várias gerações de distância do familiar emigrante.

Essa heterogeneidade articula-se à compreensão contemporânea de identidade. Hall (2005) problematiza a noção de identidades fixas ao argumentar que, na pós-modernidade, o sujeito passa a assumir múltiplas identidades, mobilizadas conforme os contextos sociais e históricos. Em contextos de migração e de herança linguística, tal perspectiva é particularmente produtiva, pois permite compreender os falantes de herança como sujeitos que negociam pertencimentos diversos, sem necessariamente organizá-los em torno de um “eu” linguístico coerente e estável.

Nessa mesma direção, Carreira (2004, p. 18) enfatiza que os falantes de herança “têm necessidades identitárias e/ou linguísticas em relação à língua-alvo relacionadas com o seu passado familiar”. Tal formulação reforça a premissa de

que, no campo das línguas de herança, a inter-relação entre língua e cultura é indissociável. Não se trata apenas da aquisição de competências linguísticas, mas da mobilização de repertórios simbólicos que ancoram a memória familiar, os afetos e os sentidos de pertencimento.

Desse modo, os falantes de herança não se unem exclusivamente em torno de um código linguístico, mas também e muitas vezes sobretudo em torno do universo cultural que envolve essa língua. Esse elemento cultural atua como componente estruturante de suas identidades em cenários híbridos, nos quais se entrecruzam as línguas e culturas do país de acolhimento com aquelas associadas à herança familiar.

Como já assinalava Fishman (2001), o fato de a língua de herança ser significativa no âmbito familiar não implica que ela tenha relevância equivalente no entorno social mais amplo. Por essa razão, as línguas de herança tendem a ocupar, estruturalmente, a posição de línguas minoritárias nos contextos de residência.

Em um cenário considerado ideal, o contato com o Português como Língua de Herança (PLH) inicia-se desde o nascimento ou na primeira infância, por meio de processos de socialização linguística no interior da família. Tal percurso distingue-se do aprendizado típico de uma língua estrangeira, uma vez que a LH emerge, em princípio, de práticas naturais de interação e de transmissão intergeracional, ainda que sua manutenção posterior possa demandar intervenções pedagógicas formais.

No contexto das línguas de herança (LH), a restrição de uso social e a ausência de escolarização nessa língua podem levar à erosão da competência linguística e, progressivamente, à perda de sua centralidade na trajetória do falante. Em ecologias linguísticas dominadas pela língua majoritária, a LH tende a sofrer processos de deslocamento funcional, sobretudo quando não há oportunidades regulares de uso significativo fora do espaço doméstico.

Nesse cenário, o papel da família revela-se decisivo. É no âmbito familiar que a criança, em geral, tem o primeiro e por vezes o principal acesso à língua e à cultura de herança, bem como as condições afetivas para construir um vínculo duradouro com ambas. A transmissão intergeracional da LH, contudo, não é automática: ela depende de uma decisão explícita ou implícita da família de manter práticas de uso da língua com os filhos. Em muitos casos, pressões de integração social, crenças sobre sucesso escolar ou ideologias linguísticas levam os pais a priorizar a língua do entorno e a reduzir ou mesmo abandonar o uso do idioma de origem. Por essa razão, um passo fundamental para a manutenção eficaz da LH consiste na conscientização das famílias acerca dos benefícios do bilinguismo e da transmissão linguística intergeracional. Tal

sensibilização envolve não apenas a divulgação de evidências sobre vantagens cognitivas, acadêmicas e identitárias associadas ao bilinguismo, mas também o enfrentamento de mitos recorrentes como a ideia de que o uso da língua de herança prejudicaria a aprendizagem da língua majoritária.

Assim, políticas e iniciativas voltadas ao Português como Língua de Herança (PLH) tendem a ser mais efetivas quando incluem ações de apoio e formação dirigidas às famílias, reconhecendo-as como agentes centrais e não periféricos no processo de manutenção linguística.

Essa variabilidade evidencia que o estatuto da língua de herança não é fixo, mas processual e sensível às ecologias linguísticas vividas pelos sujeitos. Como argumenta Melo-Pfeifer (2017; Melo-Pfeifer; Schmidt, 2012, 2017), a LH pode evoluir para outros estatutos ao longo da vida, adquirindo diferentes matizes em função das trajetórias individuais, das políticas linguísticas familiares e das condições socioculturais de uso. Em contextos de plurilinguismo, essa mobilidade tende a ser ainda mais pronunciada.

O Português como Língua de Herança (PLH) caracteriza-se por apresentar um grau altamente variável de “estranheza”, posicionando-se de modo dinâmico ao longo do continuum “conhecido/desconhecido”, conforme a proposta de Dabène (1994). Tal variabilidade depende, sobretudo, das práticas de comunicação e de transmissão linguística no âmbito familiar (Bastos; Melo-Pfeifer, 2017), podendo resultar em perfis de competência bastante heterogêneos entre falantes de herança.

Como sintetiza Melo-Pfeifer (2018, p. 1163), o estatuto do PLH deve ser compreendido de forma relacional e processual, uma vez que o posicionamento do falante nesse continuum é sensível às condições de uso da língua, à intensidade do input familiar e às trajetórias plurilíngues individuais. Essa perspectiva reforça a natureza dinâmica e não homogênea das línguas de herança, bem como a centralidade das práticas familiares na sua manutenção e desenvolvimento.

Assim, o PLH deve ser compreendido como uma realidade linguística dinâmica, moldada pelas circunstâncias biográficas e pelos repertórios plurilíngues dos falantes. Tal perspectiva reforça a necessidade de abordagens pedagógicas e analíticas flexíveis, capazes de acomodar a heterogeneidade dos perfis de falantes de herança e a natureza mutável de suas relações com a língua.

6. PAPAGAIOS FALANTES: PRÁTICAS DE TRANSMISSÃO E DESENVOLVIMENTO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA

Segundo os dados da Encuesta de Población Activa (EPA) de 2022, residem em Sevilha 1.523 cidadãos de nacionalidade brasileira, dos quais 1.032

são mulheres e 491 são homens. Considerando que a população total de Sevilha é de 1.947.852 habitantes, os residentes de nacionalidade brasileira representam menos de 0,1% do total da população.

Quando se adota o critério do país de nascimento, o número é superior ao da nacionalidade declarada, registrando-se 2.544 residentes em Sevilha nascidos no Brasil.

No que diz respeito à população portuguesa, observa-se igualmente uma presença significativa na cidade: residem em Sevilha 1.213 cidadãos de nacionalidade portuguesa, dos quais 547 são mulheres e 666 são homens. Pelo critério do país de nascimento, contabilizam-se 1.406 residentes nascidos em Portugal²⁹. Não há registros sobre residentes provenientes da África Lusófona.

Tendo em consideração os dados numéricos relativos à população lusófona residente em Sevilha, e na qualidade de cidadã brasileira, mãe, professora e coordenadora da área de conhecimento de Letras, Habilitação em Galego e Português da Universidade de Sevilha, além de docente da disciplina *Metodologia para o Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE)* no Mestrado MasELE da mesma instituição, criei, em 2023, o projeto **Papagaios Falantes** com a finalidade de promover o ensino e a valorização do Português como Língua de Herança (PLH) junto de crianças oriundas de famílias lusófonas residentes em Sevilha.

O projeto surgiu como uma proposta de estágio para os discentes da referida disciplina, com o objetivo de lhes proporcionar um espaço de prática pedagógica no qual pudessem aplicar os conhecimentos adquiridos em contexto de sala de aula.

Na sua fase inicial, o projeto foi oferecido em parceria com uma academia privada de ensino de Português como Língua Estrangeira, denominada *Portudemia*, sob a orientação de uma professora nativa de Portugal. Contudo, nessa etapa não se registou procura suficiente para a sua implementação.

Em 2024, o projeto foi reformulado numa versão mais informal e lúdica, desenvolvida fora do contexto formal da sala de aula. As sessões passaram a ser realizadas num parque, sob a orientação de uma professora brasileira. Nessa edição, registou-se inicialmente a participação de três estudantes; contudo, devido a problemas relacionados com a logística familiar, verificou-se uma diminuição progressiva da assiduidade dos participantes, mantendo-se apenas um aluno até ao final do período letivo.

Em 2025, o projeto foi novamente adaptado e oferecido como atividade extracurricular num colégio concertado de Sevilha, com aulas realizadas no período da tarde, em sala de aula. Contudo, foi necessário alargar a oferta inicialmente concebida como PLH (Português Língua de Herança) para PLE

²⁹ Incluem apenas residentes legalizados ou registrados no censo.

(Português Língua Estrangeira), de forma a abranger um maior número de estudantes. Infelizmente, as atividades tiveram de ser interrompidas no primeiro semestre de 2026 devido à falta de docente. Está prevista a retoma da iniciativa em setembro de 2026, mantendo-se o formato de atividade extracurricular na mesma instituição.

Reconhecendo-se a necessidade de promover o resgate da língua portuguesa como Língua de Herança (PLH) e, conseqüentemente, da cultura a ela associada entre descendentes de falantes e novos falantes, procurou-se desenvolver um programa de ensino que integrasse, em contexto de sala de aula, elementos essenciais da língua-cultura lusófona.

As aulas foram concebidas de modo a corresponder às expectativas de um grupo de estudantes interessados em reforçar a sua identidade lusófona através da reconexão com as raízes culturais, privilegiando um ambiente pedagógico que se afastasse do modelo tradicional de sala de aula.

O percurso delineado para o desenvolvimento da competência comunicativa do grupo assentou na criação de um ambiente de ensino-aprendizagem adequado e na adoção da abordagem comunicativa, considerando o perfil específico dos estudantes, nomeadamente a idade e as necessidades reais no âmbito da aprendizagem de PLH e PLE.

No contexto de ensino-aprendizagem deste grupo, a língua portuguesa foi ensinada como Língua Estrangeira (LE), embora inicialmente tenha sido ensinada como Língua de Herança (LH). Isso ocorreu porque a maioria dos estudantes do grupo falava pouco ou nunca falou a língua portuguesa. Alguns dos estudantes tiveram contato com o português através de viagens feitas a algum país lusófono e um número mínimo teve contato com a língua portuguesa.

É nesse cenário que surge o projeto Papagaios Falantes, iniciativa voltada à promoção e valorização do português entre crianças inseridas em contextos bilíngues ou multilíngues. Ao longo de sua trajetória, o Papagaios Falantes tem desenvolvido atividades pedagógicas, culturais e formativas, incluindo aulas regulares, oficinas temáticas, eventos comemorativos e ações de sensibilização voltadas à comunidade com objetivo de fomentar a integração entre as famílias com crianças de origem lusófona, assim como promover a extensão, integração e intercâmbio cultural.

O trabalho do projeto fundamenta-se em princípios do PLH, tais como a valorização das experiências linguísticas prévias das crianças, o incentivo ao uso afetivo da língua no ambiente familiar e a promoção de práticas pedagógicas contextualizadas, que integrem língua e cultura. Dessa forma, o Papagaios Falantes não se limita ao ensino formal do idioma, mas atua como espaço de socialização, pertencimento e fortalecimento identitário.

Flores (2015) destaca o papel central do *input* na aquisição de línguas de herança, sublinhando, contudo, que a mera exposição passiva à língua não garante o seu desenvolvimento pleno. A autora argumenta que o contacto esporádico e restrito à esfera familiar tende a produzir competências desiguais, frequentemente limitadas à oralidade e a domínios informais de uso. Tal perspectiva converge com os pressupostos da investigação em aquisição bilíngue, segundo a qual não é apenas a quantidade, mas também a qualidade do *input* entendido como significativo, interativo e funcional que influencia o desenvolvimento linguístico (Montrul, 2016; Unsworth, 2013).

Esse apoio familiar, contudo, nem sempre é suficiente para assegurar o desenvolvimento equilibrado da LH ao longo do tempo. Dessa forma, a articulação entre exposição precoce, práticas familiares consistentes e instrução formal revela-se fundamental para a consolidação da LH. A escola ou cursos de Português como Língua de Herança (PLH) podem desempenhar um papel complementar ao contexto familiar, sistematizando conhecimentos, ampliando o repertório lexical e discursivo e promovendo a literacia na língua minoritária. Tal integração contribui não apenas para o fortalecimento da competência linguística, mas também para a construção de identidades plurilíngues mais estáveis e conscientes.

Nesse sentido, a aquisição de uma língua de herança requer exposição contínua e oportunidades regulares de uso em diferentes contextos comunicativos. Como salientam Polinsky e Kagan (2007), falantes de línguas de herança frequentemente apresentam perfis linguísticos assimétricos, resultado de uma exposição precoce seguida de redução do contacto com a língua minoritária. O processo de aquisição, portanto, não se limita aos primeiros anos de vida, mas prolonga-se ao longo da infância e da adolescência, dependendo de fatores como escolarização, práticas familiares e valorização simbólica da língua (Flores & Rinke, 2020). Assim, a sala de aula de Português como Língua de Herança (PLH) assume um papel crucial ao proporcionar *input* estruturado e oportunidades de produção oral e escrita em contextos formais. Também as crianças veem a necessidade de falar o português fora do ambiente familiar e com outras pessoas com variantes diferentes da sua.

No âmbito pedagógico, importa igualmente considerar o papel do *code switching* como recurso legítimo no repertório linguístico dos aprendizes. A alternância de códigos, isto é, o uso articulado da língua de herança e da língua dominante constitui uma prática comum entre falantes bilíngues e não deve ser interpretada como sinal de défice linguístico (Carvalho, 2012; Grosjean, 2010). Pelo contrário, trata-se de uma estratégia comunicativa complexa, que reflete competência bilíngue e sensibilidade pragmática. Grosjean (2010) argumenta

que o bilinguismo deve ser compreendido como um sistema integrado, no qual as línguas interagem dinamicamente conforme o contexto de uso.

Em contextos informais, como nas interações familiares e entre pares, o *code switching* desempenha funções identitárias e discursivas relevantes, contribuindo para a construção de pertença e negociação de significados (Montrul, 2016). A sua incorporação consciente em práticas pedagógicas pode promover a valorização da identidade linguística dos aprendizes, ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento da consciência metalinguística. Antes da criação de situações comunicativas formais e informais em sala de aula, por exemplo, os alunos podem refletir sobre quando recorrem à alternância de códigos, quais as suas funções pragmáticas e em que contextos o seu uso é socialmente mais ou menos apropriado. Tal abordagem contribui para uma educação linguística crítica, alinhada com uma perspectiva plurilíngue e intercultural do ensino de PLH.

Conforme destacam Farneda e Futer (2016, p. 92), “na abordagem comunicativa o docente exerce um papel multifuncional, mediando o conhecimento e promovendo situações que estimulem a comunicação”. Nesse enquadramento, o objetivo central é tornar o estudante comunicativamente competente, possibilitando-lhe usar a língua em situações reais de convívio e em interações humanas autênticas. A sala de aula transforma-se, portanto, num espaço de prática social, no qual a língua é vivenciada como instrumento de interação, negociação de sentidos e construção de identidades.

Essa perspectiva implica também uma mudança na organização das atividades didáticas. Tarefas comunicativas, trabalho colaborativo, simulações, resolução de problemas e projetos passam a ocupar lugar central, pois criam oportunidades concretas de uso da língua em contextos próximos da realidade dos aprendizes (Littlewood, 1981).

Além disso, como salientam Farneda e Futer (2016, p. 91), “o docente deve observar o processo de aprendizagem e promover a interação estudante(s)–professor–material, observando a produção dos alunos e implementando recursos didáticos que sejam motivadores, com base na comunicação, ao mesmo tempo em que promove um ambiente de construção do conhecimento criativo e autônomo”.

De acordo com Moutinho e Almeida Filho (2015), o professor de português para estrangeiros e descendentes pode ser concebido como um “diplomata cultural”, uma vez que sua atuação ultrapassa o ensino de estruturas linguísticas e envolve a mediação entre culturas. Nessa perspectiva, ensinar uma língua implica também apresentar práticas socioculturais, valores, formas de interação e modos de significação que constituem a comunidade linguística.

Ao mesmo tempo, o docente é convocado a conhecer e valorizar as culturas dos aprendentes, promovendo um diálogo intercultural bidirecional. A sala de aula transforma-se, assim, num espaço pluricultural, onde professor e alunos aprendem mutuamente e constroem sentidos a partir da interação entre diferentes repertórios linguísticos e culturais.

No contexto do Português como Língua de Herança (PLH), essa dimensão intercultural adquire especial relevância. O perfil do aprendente de língua de herança caracteriza-se, de modo geral, pela heterogeneidade linguística e identitária. Hornberger (2003), ao propor o modelo do *continuum de biliteracias*, enfatiza que as competências dos falantes bilíngues distribuem-se ao longo de múltiplas dimensões de oralidade e escrita, recepção e produção, línguas maioritárias e minoritárias, não podendo ser analisadas de forma dicotómica ou estática. Tal enquadramento permite compreender que os aprendentes de PLH apresentam percursos singulares, frequentemente marcados por assimetrias entre competências orais e escritas ou entre domínios formais e informais de uso.

Valdés, Fishman, Chávez e Pérez (2006) convergem no reconhecimento dessa diversidade de perfis e defendem a necessidade de desenvolver materiais didáticos e estratégias pedagógicas inovadoras que respondam às especificidades dos falantes de línguas de herança. Para esses autores, é fundamental promover a consciência linguística e plurilíngue tanto dos aprendentes quanto dos professores, valorizando o repertório prévio dos alunos e incentivando reflexões críticas sobre o uso da língua em diferentes contextos sociais.

Entre as estratégias frequentemente salientadas na literatura sobre PLH, destaca-se a análise contrastiva como instrumento pedagógico. A comparação interlinguística entre a língua de herança e a língua dominante, ou mesmo entre diferentes variedades do português pode favorecer o desenvolvimento metacognitivo, metalinguístico e metapragmático do falante bilíngue ou plurilíngue. Ao explicitar semelhanças e diferenças estruturais, pragmáticas e discursivas, o docente estimula a reflexão consciente sobre o funcionamento das línguas, promovendo maior autonomia no uso linguístico.

Essa abordagem permite ainda a criação de espaços híbridos de educação linguística e intercultural, nos quais as diferentes línguas e variedades são reconhecidas como legítimas e complementares. Em vez de hierarquizar repertórios, a prática pedagógica pode integrá-los de modo crítico e produtivo, reconhecendo as identidades complexas dos aprendentes de PLH.

Em termos de planeamento de políticas linguísticas para o PLH, torna-se pertinente considerar modalidades de integração e articulação das diferentes variedades do português no ensino-aprendizagem. A inclusão de conteúdos e materiais didáticos que aproximem e comparem variedades, por exemplo, do

português europeu, brasileiro, africano ou asiático pode contribuir para ampliar a competência sociolinguística dos aprendentes e reforçar uma visão plural da língua portuguesa. Tal orientação favorece não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a consolidação de uma consciência intercultural crítica, alinhada com os princípios de uma educação linguística inclusiva e pluricêntrica.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o Português como Língua de Herança (PLH) configura-se como um campo complexo e em consolidação, situado na intersecção entre políticas linguísticas, práticas familiares, identidades plurais e dinâmicas migratórias. Longe de se reduzir ao ensino de uma língua estrangeira, o PLH envolve a manutenção e a ressignificação de repertórios linguístico-culturais no seio de comunidades diaspóricas, nas quais a língua ocupa, em geral, a posição de minoria funcional.

A literatura examinada evidencia que os falantes de herança constituem um grupo heterogêneo, cujas trajetórias linguísticas se distribuem ao longo de um *continuum* de proficiência e de identificação com a língua. Nesse quadro, o português, enquanto língua pluricêntrica, apresenta simultaneamente potencial de projeção global e zonas de tensão normativa, especialmente quando se trata da escolha da variedade de referência no ensino no exterior. Tal complexidade reforça a pertinência de abordagens pluricêntricas, interdisciplinares e sensíveis às ecologias linguísticas específicas.

Paralelamente, observa-se um movimento crescente de institucionalização do campo, expresso na produção acadêmica, na realização de eventos científicos, na criação de redes de educadores e no desenvolvimento ainda incipiente de materiais didáticos específicos. Tais avanços indicam a consolidação progressiva do PLH como área legítima de investigação e intervenção pedagógica, ainda que persistam lacunas importantes, sobretudo no que se refere à sistematização de recursos didáticos e ao reconhecimento mais amplo das especificidades desse público.

Diante desse panorama, impõe-se compreender o PLH como uma realidade dinâmica, moldada pelo plurilinguismo dos sujeitos e pelas circunstâncias mutáveis de suas vidas linguísticas. Investir em políticas, pesquisas e práticas pedagógicas que reconheçam essa complexidade é condição fundamental para assegurar a transmissão intergeracional do português e para valorizar os repertórios linguísticos e culturais das comunidades lusófonas na diáspora.

Em relação ao projeto Papagaios Falantes insere-se de forma pertinente e estratégica no campo do Português como Língua de Herança (PLH), ao responder a demandas concretas de famílias lusófonas em contextos migratórios

e multilíngues. Ao longo de sua atuação, a iniciativa tem demonstrado que a manutenção do português na diáspora depende de ações articuladas que integrem dimensão linguística, cultural e afetiva, em consonância com os pressupostos teóricos que orientam o campo do PLH.

O trabalho desenvolvido evidencia, em particular, a centralidade do envolvimento familiar, a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas e a importância de espaços de socialização em língua de herança. Ao promover atividades formativas, culturais e comunitárias, o Papagaios Falantes contribui não apenas para o desenvolvimento da competência linguística das crianças, mas também para o fortalecimento de vínculos identitários e de pertencimento.

Além disso, o projeto exemplifica o papel das iniciativas da sociedade civil na consolidação do PLH em Sevilha, especialmente em contextos onde a oferta institucional ainda é limitada.

Persistem, contudo, desafios relacionados à ampliação de materiais didáticos específicos, à formação continuada de educadores e à sustentabilidade das iniciativas, uma vez que não há tanta procura por parte de falantes de herança. Nesse sentido, a continuidade e o fortalecimento do Papagaios Falantes dependem tanto do engajamento comunitário quanto de maior articulação com redes acadêmicas e políticas públicas voltadas ao português no exterior.

Ainda assim, a experiência do projeto confirma que a promoção do PLH é viável e socialmente relevante quando ancorada em práticas colaborativas, em escuta das famílias e em abordagens pedagógicas flexíveis. O Papagaios Falantes afirma-se, portanto, como um espaço significativo de resistência linguística, de valorização cultural e de construção de identidades plurais no contexto da diáspora lusófona.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Pontes Editores, 2002.
- BASTOS, M.; MELO-PFEIFER, S. O português em Moçambique e na Alemanha: Da diversidade de estatutos à diversidade de abordagens didáticas. In: A. C. MONTEIRO; SIOPA C., MARQUES J. A.; BASTOS M. (Eds.). **Ensino da língua portuguesa em contextos multilíngues e multiculturais** (pp. 173–194). Porto Editora, 2017.
- BECKHAUSER, A. S. (2018). A língua portuguesa como recurso da política externa brasileira à luz da diplomacia cultural. **Domínios de Linguagem**, 12(2), 784–802. <https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-2>.
- BOIX-FUSTER, E.; TORRENS, F. X. **Sociolingüística de la llengua catalana**. Ariel, 2012.

Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: Español e italiano. **RedELE: Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera**, 1.

CAMÕES INSTITUTO DA COOPERAÇÃO E DA LÍNGUA PORTUGUESA. O Ensino do português em Espanha e Andorra representa duas realidades distintas e bem sucedidas. **Mundo – Português**. Disponível em: https://www.instituto-camoes.pt/images/pdf_encarte/encarte_mp28.pdf.

CARREIRA, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term “heritage language learner.” **Heritage Language Journal**, 2, 1–25. 2004. Disponível em: <http://international.ucla.edu/africa/article/14647>.

CARVALHO, A. Code-switching: From theoretical to pedagogical considerations. In: BEAUDRIE, S; FAIRCLOUGH M. (Eds.). **Spanish as a heritage language in the United States: State of the field** (pp. 139–160). Georgetown University Press, 2012.

CLYNE, M. Pluricentric languages: Introduction. In M. Clyne (Ed.). **Pluricentric languages** (pp. 1–10). De Gruyter Mouton, 2012.

DABÈNE, L. Le projet européen Galatea: Pour une didactique de l’intercompréhension des langues romanes. **Études Hispaniques**, 1994. pp.22, 41–45.

EPA (2023). **Brasileños en La Provincia de Sevilla**. Padrón municipal 2022, cifras de población. Disponível em: https://epa.com.es/padron/brasilenos-en-sevilla/#google_vignette.

FARNEDA, E. S.; FUTER, M. K. (2016). Tarefa comunicativa em sala de aula de português como língua estrangeira. In: GONÇALVES L. (Ed.) **Fundamentos do ensino de português como língua estrangeira**. Boavista Press, 2016, pp 91-108.

FERRONHA, A. L. **Atlas da língua portuguesa na história e no mundo**. Imprensa Nacional–Casa da Moeda, 1992.

FISHMAN, J. A. 300-plus years of heritage language education in the United States. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D.A; MCGINNIS, S. (Eds.), **Heritage languages in America: Preserving a national resource**. Delta Systems, 2001.

Flores, C. (2010). The effect of age on language attrition: Evidence from bilingual returnees. **Bilingualism: Language and Cognition**, 13(4), 533–546. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S13667289099054X>.

FLORES, C., KUPISCH, T.; RINKE, E. Fundamentos lingüísticos del desarrollo de las lenguas de herencia desde la perspectiva de las lenguas románicas en Alemania. In: **Handbook of research and practice in heritage language education** Springer, 2016. (pp. 621–638).

- FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. (2014). O conceito “língua de herança” na perspectiva da linguística e da didática de línguas: Considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. **Domínios de Linguagem**, 8(3), 16–45.
- GROSJEAN, F. **Bilingual: Life and reality**. Harvard University Press, 2010.
- HALL, S. (2005). **A identidade cultural na pós-modernidade** (10ª ed.). DP&A, 2005.
- HORN, V., RINKE, E., & FLORES, C. (2020). Dialectal variation in European Portuguese central vowel perception. **Journal of Portuguese Linguistics**, 19(1), Article 1. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5334/jpl.232>.
- HORNBERGER, N. H. Continua of biliteracy. In: N. H. HORNBERGER (Ed.). **Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings** Multilingual Matters, 2003. pp. 3–34. Disponível em: <https://doi.org/10.21832/9781853596568>.
- KAGAN, O.; CARREIRA, M.; CHIK, C. (Eds.). **The Routledge handbook of heritage language education: From innovation to program building**. Routledge., 2017.
- LIRA, C. Alfabetização bilíngue em POLH: O caso dos alunos teuto-brasileiros. In: A. SOUZA, A.; LIRA, C. (Eds.). **O POLH na Europa: Português como língua de herança**. JNPaquet Books, 2017. pp. 149–181.
- LITTLE, D. **The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds**. Council of Europe, 2010.
- LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching: An introduction**. Cambridge University Press, 1981.
- LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Parábola Editorial, 2006.
- MELO-PFEIFER, S. (2017). Drawing the multilingual self: How children portray their multilingual resources. **IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 55(1), 2017 pp: 1–20. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0006>.
- MELO-PFEIFER, S.; FERREIRA, T. Política linguística e ensino de português para a diáspora. In: PINTO, P. F.; MELO-PFEIFER, S. (Eds.). **Políticas linguísticas em português**. Lidel, 2018.
- MONTRUL, S. **The acquisition of heritage languages**. Cambridge University Press, 2016.
- MORONI, A. S. **Português como língua de herança na Catalunha: Representações sobre identificação, proficiência e afetividade** (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2017.

OLIVEIRA, G. O sistema de normas e a evolução demolinguística da língua portuguesa. In: ORTIZ M. L. A.; GONÇALVES, L (Eds.). **O mundo do português e o português no mundo afora**: Especificidades, implicações e ações. Pontes, 2016. pp. 25–43.

POLINSKY, M.; KAGAN, O. Heritage languages: In the “wild” and in the classroom. **Language and Linguistics Compass**, 1(5), 2007. pp: 368–395.

REPÚBLICA PORTUGUESA. XXI Governo Constitucional (2018, Novembro 22). **O Ensino de português consolida-se nas escolas da região de Castela e Leão**. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/noticia?i=ensino-do-portugues-consolida-se-nas-escolas-da-regiao-de-castela-e-leao>.

UNSWORTH, S. (2013). Assessing the role of input in bilingual development. **Bilingualism: Language and Cognition**, 16(1), 86–110.

VALDÉS, G., FISHMAN, J., CHÁVEZ, R.; PÉREZ, W. **Developing minority language resources**: The case of Spanish in California. Multilingual Matters, 2006.

VAN DEUSEN-SCHOLL, J. Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. **Journal of Language, Identity & Education**, v. 2, n. 3, p. 211-230. Disponível em: https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203_4.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Harvard University Press, 1978.

WILEY, T. G. Diversity, super-diversity, and monolingual language ideology in the United States: Tolerance or intolerance? **Review of Research in Education**, 2014. pp: 38(1), 1–32. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0091732X13511047>.

ACOLHIMENTO SOCIAL, INCLUSÃO E DIÁLOGO INTERCULTURAL EM DIFERENTES ESPAÇOS FORMATIVOS

Rosangela Pagnussat³⁰

Sueli Junges³¹

Eliane Cadoná³²

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação contemporânea enfrenta desafios complexos decorrentes da intensificação das mobilidades humanas, da expansão das tecnologias digitais da informação e comunicação, do aprofundamento das desigualdades sociais e da emergência de novos discursos identitários. Esse cenário impacta densamente os espaços formativos, que passam a conviver com uma crescente pluralidade cultural, étnica, linguística e social dos sujeitos que deles participam. Diante desse contexto, é imprescindível construir ambientes educativos que articulem o desenvolvimento cognitivo à formação ética, política e sensível. Assim, será possível preparar estudantes para atuar em sociedades marcadas pela complexidade, pela incerteza e pela coexistência de múltiplas formas de pertencimento.

Como diz Bauman (2001), estamos vivendo em uma “modernidade líquida”, caracterizada por transformações rápidas e contínuas, que exigem da escola e de outras instituições educativas uma capacidade adaptativa sem precedentes. Ao utilizar a metáfora da liquidez, o autor descreve uma organização social marcada pela instabilidade, pela fluidez e pela transformação contínua, na qual estruturas, identidades e relações deixam de se sustentar em bases fixas e duradouras. Nesse cenário, os modelos educativos rígidos e

30 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. E-mail: a110563@uri.edu.br.

31 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. E-mail: sueli.junges@hotmail.com.

32 Pós-Doutora em Educação (UFRGS). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. E-mail: eliane@uri.edu.br.

normativos mostram-se insuficientes para responder às demandas formativas da contemporaneidade.

Dessa forma, o papel das instituições educativas é tensionado, deslocando-se de uma lógica centrada na transmissão de conteúdos estáveis para a formação de sujeitos capazes de aprender continuamente, lidar com a complexidade e atuar criticamente em contextos sociais mutáveis. Tal reconfiguração exige que a escola repense suas práticas pedagógicas, suas relações institucionais e seus compromissos éticos, reconhecendo que a diversidade não constitui exceção, mas condição constitutiva da vida social contemporânea.

Nesse contexto, o acolhimento social, a inclusão e o diálogo intercultural configuram-se como fundamentos éticos e políticos decisivos para a construção de ambientes formativos democráticos. Esses eixos orientam práticas educativas comprometidas com o reconhecimento das diferenças, com a promoção do pertencimento e com a garantia do direito à participação e à aprendizagem de todos os sujeitos, especialmente daqueles/as historicamente marginalizados/as nos sistemas educacionais.

Apesar dos avanços normativos e discursivos no campo da educação, práticas discriminatórias e excludentes permanecem presentes nas instituições educativas. Oracismo estrutural (Almeida, 2019), a desigualdade socioeconômica, o capacitismo, o preconceito linguístico e a xenofobia constituem expressões de violências simbólicas (Bourdieu, 1989) que impactam o acesso, a permanência e os processos de aprendizagem dos/as estudantes. Tais violências operam de forma muitas vezes naturalizada, produzindo exclusões sutis que desafiam os discursos de igualdade formal.

Assim, este texto analisa como esses três eixos podem e devem orientar políticas educacionais, práticas pedagógicas e relações interpessoais em diferentes espaços formativos, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a justiça social, a equidade e a valorização da diversidade.

2. ACOLHIMENTO SOCIAL

O acolhimento social constitui-se como um princípio ético, político e pedagógico essencial para criar espaços formativos comprometidos com a justiça social e com a democratização das relações educativas na medida em que ultrapassa práticas pontuais de recepção ou integração, configurando-se como uma postura ética, política e pedagógica diante do outro. Na educação, acolher implica reconhecer os sujeitos em sua singularidade, história e pertencimento sociocultural, produzindo condições para que sejam legitimamente parte do espaço escolar. Nessa linha, o acolhimento não se limita a atitudes individuais,

mas se expressa nas formas como a instituição organiza seus tempos, espaços, currículos e relações.

Nessa perspectiva, o acolhimento não pode ser compreendido como uma ação neutra ou meramente afetiva. Ao contrário, ele se inscreve em relações de poder que atravessam o cotidiano das instituições educativas.

Segundo Bourdieu (1989), “A violência simbólica é essa violência suave, insensível, invisível às próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.”

Ao analisar essas dinâmicas no interior da escola, Bourdieu (1989) contribui para essa discussão ao evidenciar que a instituição escolar, ao naturalizar determinadas normas culturais, linguísticas e comportamentais, pode produzir formas sutis de exclusão por meio daquilo que denomina violência simbólica. Assim, práticas que aparentam universalidade ou neutralidade podem operar como mecanismos de silenciamento e deslegitimação de sujeitos cujas trajetórias não correspondem ao padrão dominante.

Com um olhar mais humano, o acolhimento reconhece os/as estudantes como sujeitos de direitos, históricos, identidades e modos de aprender singulares. Nessa direção, Paulo Freire (1996) compreende o ato educativo como uma prática indissociável do diálogo, do respeito e do compromisso ético com o outro. Ao conceber a educação como um “ato de amor”, Freire (1996) não a reduz a uma dimensão afetiva ingênua, mas afirma como posicionamento político que se opõe a relações autoritárias, excludentes e desumanizadoras, colocando o/a educando/a no centro do processo formativo.

O acolhimento constitui-se como elemento indispensável à construção do sentimento de pertencimento, dimensão central para a permanência e o engajamento de estudantes nos espaços educativos. Pesquisas sobre pertencimento indicam que relações fundamentadas no reconhecimento, na confiança e na valorização das diferenças contribuem significativamente para o fortalecimento da autoestima, para a construção de vínculos e para a participação ativa nos processos de aprendizagem.

Essa compreensão encontra respaldo nas contribuições da psicologia histórico-cultural, especialmente em Vygotsky (1991), para quem o desenvolvimento humano ocorre de forma mediada pelas relações sociais. As interações estabelecidas nos espaços formativos não apenas favorecem a aprendizagem de conteúdos escolares, mas constituem o próprio processo de formação das funções psicológicas superiores. Dessa forma, práticas de acolhimento impactam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, ao

criarem condições para a aprendizagem colaborativa, para o pensamento crítico e para a resolução coletiva de conflitos.

Ao articular as contribuições de Freire e Vygotsky, compreende-se que o acolhimento social não se limita à criação de ambientes afetivamente seguros, mas assume centralidade na organização pedagógica e institucional dos espaços formativos. Trata-se de um princípio que tensiona práticas excludentes, questiona hierarquias simbólicas e convoca as instituições educativas a assumirem a responsabilidade pela construção de relações mais democráticas, dialógicas e inclusivas. Assim, o acolhimento social se apresenta como eixo estruturante de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos e com a transformação das desigualdades que historicamente marcam os contextos educativos.

Visto dessa forma, a falta de acolhimento ou o acolhimento que só aceita quem se adapta, mostra violência simbólica, uma vez que exige a renúncia de identidades, saberes e modos de ser para que a permanência no espaço escolar seja autorizada. O acolhimento social, portanto, demanda um movimento contrário: a problematização das estruturas institucionais que produzem exclusões e desigualdades, deslocando o olhar do indivíduo para as condições sociais e pedagógicas que organizam a vida escolar.

A escolarização de crianças migrantes no Brasil reforça essa compreensão ao evidenciar que o acolhimento não se encerra no momento de ingresso do/a estudante na instituição, mas se constitui como um processo contínuo, atravessado por práticas institucionais, relações pedagógicas e políticas educacionais que podem favorecer ou negar o sentimento de pertencimento. Estudantes migrantes, especialmente aqueles/as racializados/as, frequentemente enfrentam barreiras linguísticas, culturais e simbólicas que produzem experiências de exclusão velada no cotidiano escolar, mesmo quando formalmente inseridos/as no sistema educacional. O que procuramos enfatizar é que a racialização exerce influência sobre os marcadores sociais de diferença e exclusão ao qual diferentes grupos de imigrantes serão recebidos no Brasil. Esta realidade, no entanto, está longe de ser pautada por um “racismo que não pode ser codificado por cores” (Sivanandan, 2001) e se apresenta como desafio ainda não suficientemente problematizado pelos estudos sobre migração no Brasil.

Enquanto Bourdieu (1989) a critica as estruturas que produzem e legitimam desigualdades, em Skliar (2003), “Não se trata de perguntar quem é o outro, mas de interrogar as relações que estabelecemos com ele.” O foco desloca-se para as relações que se estabelecem com a diferença no cotidiano educativo. Para o autor, a alteridade não deve ser tratada como algo a ser corrigido, tolerado ou integrado, mas como uma dimensão constitutiva das relações humanas. Nessa

direção, a diferença deixa de ser compreendida como déficit ou desvio e passa a ser reconhecida como potência relacional.

Essa perspectiva, quando articulada às reflexões sobre infância e estrangeiridade evidenciam como crianças migrantes vivenciam processos de deslocamento, ruptura e reconstrução identitária nos espaços escolares. A condição de estrangeiridade, nesse contexto, não se limita à origem nacional, mas manifesta-se nas formas como a criança é percebida, nomeada e posicionada nas relações educativas, exigindo da escola práticas de acolhimento que reconheçam a pluralidade das infâncias e rompam com visões homogeneizadoras.

A infância e a estrangeiridade configuram-se como duas formas de alteridade que colocam o sujeito em posição de minoridade social e simbólica: a criança, pelas suas características geracionais e de dependência, e o estrangeiro, pela sua condição de deslocamento e estranhamento dos códigos que estruturam uma dada comunidade (Elhajji; Paraguassu, 2021).

A partir dessa compreensão, o acolhimento social pode ser entendido como um gesto ético que recusa a normalização e a homogeneização, abrindo espaço para relações educativas baseadas no reconhecimento, na escuta e na convivência com a diferença. Tal perspectiva tensiona práticas escolares que, sob o discurso da inclusão, ainda operam pela lógica da adaptação unilateral do sujeito ao sistema, mantendo as estruturas que produzem exclusão.

Nesse sentido, o acolhimento social assume também uma dimensão institucional e política, ao exigir que as escolas enfrentem práticas de xenofobia, preconceito racial e desigualdades sociais que atravessam a experiência educativa de estudantes migrantes e de outros grupos historicamente vulnerabilizados. A ausência de políticas consistentes de acolhimento, de formação docente voltada à diversidade e de ações pedagógicas intencionalmente orientadas ao reconhecimento das diferenças contribui para a reprodução de desigualdades no interior dos espaços formativos.

Dessa forma, o acolhimento social, quando pensado criticamente, exige das instituições educativas uma revisão constante de suas práticas, discursos e estruturas. Trata-se de assumir o acolhimento como um compromisso com a justiça social e com a democratização das relações no interior da escola, afirmando-o como um princípio que atravessa e sustenta as discussões sobre inclusão e diálogo intercultural, na medida em que não se limita à presença dos sujeitos, mas se ancora no reconhecimento efetivo de suas diferenças, saberes e modos de existir.

2.1 Dimensões ampliadas do acolhimento social

Compreender o acolhimento social de forma ampliada implica reconhecê-lo como um fenômeno multidimensional, que se expressa simultaneamente nos planos emocional, sociocultural, pedagógico e institucional. Essas dimensões não operam de modo fragmentado; ao contrário, articulam-se e se reforçam mutuamente, configurando as condições concretas de pertencimento, participação e aprendizagem nos espaços formativos.

2.1.1 Acolhimento emocional

O acolhimento emocional refere-se à construção de relações educativas pautadas pela escuta, pela empatia e pelo cuidado, capazes de produzir ambientes formativos emocionalmente seguros. Tais ambientes são relevantes em contextos marcados por desigualdades sociais, experiências de exclusão, discriminação e vulnerabilização, que incidem sobre os processos de aprendizagem e sobre a relação dos sujeitos com o saber.

Ao reconhecer as dimensões afetivas da experiência educativa, o acolhimento emocional contribui para a constituição de vínculos de confiança entre estudantes e educadores, favorecendo o pertencimento e a legitimação da presença do sujeito no espaço educativo. Essas condições possibilitam maior engajamento nas atividades formativas, fortalecimento da autoestima e desenvolvimento de competências socioemocionais, como a autorregulação e a empatia. Nesse sentido, o acolhimento emocional não se opõe à dimensão cognitiva da educação, mas a sustenta, ao criar condições subjetivas para que a aprendizagem ocorra de forma significativa.

2.1.2 Acolhimento sociocultural

O acolhimento sociocultural diz respeito ao reconhecimento e à valorização das identidades, dos saberes e das experiências culturais dos sujeitos que compõem os espaços formativos. Conforme argumenta Candau (2008), acolher implica incorporar práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural como elemento constitutivo da educação, rompendo com perspectivas homogeneizadoras e com a hierarquização de saberes.

Para Santos (2010) “O epistemicídio é a destruição de conhecimentos e saberes próprios dos povos causada pelo colonialismo e pelo capitalismo modernos.” Nessa perspectiva, o acolhimento sociocultural confronta processos de silenciamento e epistemicídio, ao legitimar conhecimentos produzidos em contextos comunitários, populares e historicamente subalternizados. Trata-se de problematizar currículos e práticas pedagógicas que privilegiam perspectivas

eurocêntricas e monoculturais, de modo a abrir espaço para narrativas plurais e para a análise crítica das relações de poder que atravessam a produção do conhecimento. Nessa direção, o acolhimento sociocultural implica reconhecer o direito dos sujeitos de afirmarem suas identidades, sem que precisem negá-las ou assimilá-las como condição para participar dos processos educativos.

2.1.3 Acolhimento pedagógico

O acolhimento pedagógico manifesta-se na organização do trabalho educativo a partir da consideração das diferentes formas de aprender, dos ritmos, das trajetórias escolares e das necessidades específicas dos estudantes. Essa dimensão envolve a flexibilização curricular, a diversificação de metodologias e o acompanhamento atento dos processos de aprendizagem, de modo a evitar práticas padronizadas que produzem exclusão simbólica e fracasso escolar.

Ao assumir o acolhimento pedagógico como princípio, o educador desloca-se de uma lógica homogênea de ensino para uma perspectiva que reconhece a heterogeneidade como condição constitutiva do espaço educativo. Essa dimensão é relevante para estudantes com dificuldades de aprendizagem, pessoas com deficiência, estudantes migrantes, sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e outros grupos historicamente marginalizados pelos sistemas educacionais. O acolhimento pedagógico, nesse sentido, não se reduz a adaptações pontuais, mas implica repensar as práticas educativas à luz do direito à aprendizagem e da equidade.

2.1.4 Acolhimento institucional

O acolhimento institucional refere-se ao conjunto de políticas, programas e dispositivos organizacionais que asseguram condições objetivas de permanência, bem-estar e participação dos estudantes nos espaços formativos. Essa dimensão explicita que o acolhimento não pode ser responsabilizado exclusivamente aos educadores ou às relações interpessoais, mas exige compromisso político e estrutural das instituições educativas.

Programas de assistência estudantil, apoio psicossocial, políticas de permanência, ações de combate às discriminações e mecanismos de escuta institucional configuram-se como expressões concretas do acolhimento institucional. Ao assumir essa dimensão, as instituições reconhecem que as desigualdades educacionais não são produzidas apenas no interior da sala de aula, mas resultam de condições sociais, econômicas e simbólicas mais amplas, que demandam respostas coletivas e políticas.

3. INCLUSÃO

A inclusão é uma postura ética e política e admite o direito de todas as pessoas ao acesso, à participação e à aprendizagem plena nos espaços educativos. Neste sentido Mantoan (2003) aponta que a escola inclusiva se fundamenta na valorização da diversidade e na recusa de práticas segregadoras, defendendo que todos os estudantes, independentemente de suas características, capacidades ou necessidades, devem compartilhar os mesmos espaços educativos. Na visão da autora, a inclusão não se restringe à presença física do aluno na escola, mas implica a modificação das práticas pedagógicas, dos currículos, das atitudes e das estruturas institucionais.

Segundo Mittler (2000) “A inclusão envolve um processo de reforma e reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.”

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Mittler (2000), para quem a inclusão deve ser entendida como um processo sistêmico, que envolve mudanças nas políticas educacionais, na organização escolar e nas práticas docentes. O autor destaca que a responsabilidade pela inclusão não recai sobre o estudante, mas sobre o sistema educacional, que deve remover barreiras e criar condições para a participação efetiva de todos. Assim, a inclusão exige ações articuladas entre gestão, professores, políticas públicas e comunidade escolar.

No contexto da escolarização de estudantes migrantes, essa perspectiva é ainda mais complexa, uma vez que as barreiras à inclusão perpassam a dimensão da deficiência ou das necessidades educacionais especiais. Para Santiago (2022), Ribeiro & Souza (2024) crianças migrantes no Brasil evidenciam que a inclusão desses sujeitos é atravessada por obstáculos linguísticos, culturais, simbólicos e raciais, que impactam diretamente o acesso, a permanência e a aprendizagem nos espaços educativos. A inclusão escolar de crianças migrantes não é apenas formal, mas depende de práticas pedagógicas que considerem diferenças linguísticas e socioculturais, bem como a valorização das identidades desses alunos.

“Os estudos selecionados revelam um excessivo número de incidências negativas no cotidiano escolar desses alunos, que frequentemente são vítimas de preconceito racial, xenofobia e estigmas nas escolas, além da ausência de políticas públicas direcionadas à escolarização dos sujeitos advindos dos fluxos migratórios e de programas de formação continuada para os docentes” (Ribeiro; Souza, 2025).

A partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o modelo social da deficiência consolidou-se como

referência para as políticas inclusivas, ao compreender que a exclusão não é resultado das características individuais, mas das barreiras impostas pelo ambiente. Essa abordagem pode ser ampliada para a análise da inclusão de estudantes migrantes, na medida em que permite identificar como práticas institucionais, currículos pouco flexíveis e ausência de políticas de acolhimento produzem exclusões, mesmo em contextos formalmente inclusivos.

Para Uchôa, M. M. R., Oliveira, L. M., & Suyeyassu, S. P. (2021) a xenofobia racializada nos ambientes educacionais evidenciam que alunos migrantes, especialmente aqueles provenientes de países do Sul Global, são mais frequentemente alvo de práticas discriminatórias, estigmatização e silenciamento, o que compromete sua participação plena nos processos educativos. Tais práticas revelam que a inclusão, quando não articulada a uma perspectiva intercultural e antirracista, corre o risco de se reduzir a um discurso normativo, incapaz de enfrentar as desigualdades estruturais presentes na escola.

Nesse sentido, Carvalho (2016) enfatiza que a educação inclusiva exige um compromisso com práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como princípio formativo e não como obstáculo à aprendizagem. Para a autora, incluir significa criar condições efetivas de aprendizado, participação e pertencimento, o que exige flexibilidade de currículo, acompanhamento pedagógico e formação docente contínua para os professores.

A inclusão também está relacionada a políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais e sociais, que buscam enfrentar desigualdades historicamente produzidas pelo racismo e pela exclusão socioeconômica. Segundo Gomes (2018), tais políticas são fundamentais para democratizar o acesso à educação superior, mas devem ser acompanhadas de políticas de permanência que assegurem condições materiais, simbólicas e pedagógicas para que os estudantes possam permanecer e concluir seus cursos formativos.

Portanto, a inclusão deve ser entendida como um processo que não é linear, nem concluído, mas como um movimento contínuo de revisão das práticas educativas. Trata-se de construir espaços formativos que consideram as diferenças como constitutivas da experiência humana e que se contraponham de modo crítico às várias formas de exclusão que permeiam a escolarização de estudantes migrantes, racializados e socialmente vulnerabilizados.

4. O DIÁLOGO INTERCULTURAL EM DIFERENTES ESPAÇOS FORMATIVOS

O mundo atual se caracteriza pela intensificação da mobilidade humana, pela crescente velocidade na circulação das informações e pelo encontro permanente entre as culturas, fazendo do diálogo intercultural um elemento

central nos processos educativos. Nos processos formativos, esse diálogo pode ser compreendido como um conjunto de interações que visam promover o reconhecimento da diversidade, a construção de sentidos compartilhados e o enfrentamento de desigualdades geradas na constituição de suas relações sociais.

O diálogo intercultural é uma linha de ação para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social, a valorização da diversidade e o enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas nos contextos formativos. Diante do cenário da intensificação das mobilidades humanas, e pela pluralização dos pertencimentos culturais, o diálogo intercultural possibilita a problematização de hierarquias culturais, a desconstrução de estereótipos e a ampliação dos horizontes formativos dos sujeitos.

Dessa forma, Fleuri (2003) compreende a interculturalidade como um processo educativo que se desenvolve na relação com sujeitos e grupos culturais distintos, superando abordagens meramente folclóricas ou celebratórias da diversidade. Para o autor, o diálogo intercultural requer confronto, negociação e aprendizagem mútua, exigindo a problematização das relações de poder que atravessam os encontros culturais nos contextos educativos. Assim, a interculturalidade não se limita à convivência harmoniosa entre culturas, mas pressupõe abertura ao conflito e à escuta do outro.

Conforme Candau (2008), “A educação intercultural deve articular o reconhecimento das diferenças culturais com a luta por igualdade de direitos, promovendo práticas pedagógicas que questionem hierarquias culturais e valorizem saberes historicamente silenciados.” Essa noção se aproxima das contribuições de Candau (2008), ao afirmar que a educação intercultural deve articular o reconhecimento das diferenças culturais com a luta por igualdade de direitos. Para a autora, o diálogo intercultural exige práticas pedagógicas que questionem hierarquias culturais, epistemológicas e sociais, promovendo o respeito às identidades e a valorização de saberes historicamente silenciados. Dessa forma a interculturalidade assume um caráter político, ao confrontar desigualdades e discriminações presentes nos espaços formativos.

No caso da escolarização de estudantes migrantes, o diálogo intercultural torna-se condição indispensável para o acolhimento e a inclusão, uma vez que esses sujeitos trazem consigo repertórios culturais, linguísticos e experiências de vida que desafiam currículos homogêneos e práticas pedagógicas formais.

“A interculturalidade não se reduz à convivência pacífica entre culturas; trata-se de um projeto político que reconhece conflitos, assimetrias de poder e processos de colonialidade nas relações culturais, exigindo um diálogo crítico e transformador” (Walsh, 2009). Sob uma perspectiva crítica, a interculturalidade não pode ser compreendida como mera convivência harmoniosa entre culturas distintas. Walsh (2009), argumenta que trata-se de um projeto político-pedagógico

que reconhece os conflitos, as assimetrias de poder e os processos de colonialidade que atravessam as relações culturais. Nessa abordagem, o diálogo intercultural implica escuta, negociação e confrontação crítica das estruturas que produzem silenciamentos, exclusões e epistemicídios, articulando-se de forma indissociável às lutas por reconhecimento e equidade.

Sob essa ótica, Walsh (2009) contribui ao propor uma interculturalidade crítica, que não se restringe ao diálogo entre culturas, mas se orienta pela transformação das estruturas sociais que produzem exclusão e subalternização. A interculturalidade crítica implica questionar epistemologias hegemônicas, enfrentar o racismo, a colonialidade e as desigualdades sociais, e construir práticas educativas comprometidas com a justiça social. Essa abordagem amplia o diálogo intercultural para além da sala de aula, situando-o como projeto político-pedagógico.

Nos espaços escolares, o diálogo intercultural pode se materializar em práticas como a valorização das histórias de vida dos estudantes, o trabalho com narrativas plurais, projetos interdisciplinares e a problematização de estereótipos culturais. Quando intencionalmente orientadas, essas práticas favorecem o desenvolvimento da empatia, do pensamento crítico e do respeito às diferenças, contribuindo para a construção de ambientes educativos mais inclusivos e democráticos.

Na educação superior, o diálogo intercultural assume um papel estratégico na formação de futuros profissionais. Programas de intercâmbio, trabalhos em grupos multiculturais e ações institucionais voltadas à diversidade possibilitam experiências formativas que ampliam horizontes culturais e desenvolvem competências comunicativas e éticas. Contudo, tais ações só se configuram como práticas interculturais efetivas quando acompanhadas de políticas de acolhimento, permanência e enfrentamento de preconceitos linguísticos e epistemológicos.

Para além dos espaços formais de educação, os contextos comunitários e culturais também desempenham papel fundamental na promoção do diálogo intercultural. Oficinas, projetos de educação popular, ações de movimentos sociais e iniciativas culturais constituem espaços privilegiados de troca de saberes e de fortalecimento de vínculos sociais. Inspiradas em Freire (1987), essas experiências reafirmam o diálogo como prática emancipatória, na qual educadores e educandos se tornam co-construtores de conhecimentos a partir da leitura crítica do real.

Por fim, os espaços digitais ampliam as possibilidades do diálogo intercultural ao conectar sujeitos de diferentes contextos culturais e geográficos. Plataformas colaborativas, fóruns virtuais e ambientes de aprendizagem online permitem interações interculturais que desafiam fronteiras físicas. No entanto,

também exigem mediação crítica, para que não reproduzam desigualdades, discursos de ódio ou práticas de exclusão, reafirmando a necessidade de uma educação intercultural ética e politicamente comprometida.

5. ARTICULAÇÃO DOS TRÊS EIXOS EM DIVERSOS ESPAÇOS FORMATIVOS

A articulação entre acolhimento social, inclusão e diálogo intercultural se revela ser fundamental para a construção de espaços formativos comprometidos com a democracia, a justiça social e o reconhecimento da diversidade. Esses três eixos não atuam isoladamente, mas encaram-se reciprocamente nas práticas educativas, nas políticas institucionais e nas relações interpessoais que atravessam os diferentes contextos formativos.

O acolhimento social lhes oferece e propõe as condições iniciais de pertencimento e reconhecimento, a inclusão assegura o direito à participação e à aprendizagem, e o diálogo intercultural possibilita a convivência crítica entre diferentes sujeitos, saberes e culturas. Articulados, esses eixos contribuem para a superação de práticas excludentes e para o enfrentamento de desigualdades historicamente produzidas nos espaços educativos.

5.1 Na escola

A escola se constitui como espaço privilegiado de socialização, no qual crianças e jovens constroem identidades, valores e formas de se relacionar com a diferença. Neste sentido, o vínculo entre acolhimento, inclusão e diálogo intercultural torna-se relevante, uma vez que a escola é frequentemente o primeiro espaço institucional de contato com a diversidade cultural, étnica, linguística e social.

Os estudantes migrantes e racializados, também estão expostos a ausência de práticas de acolhimento consistentes pode intensificar experiências de exclusão, estranhamento e silenciamento, comprometendo o processo de aprendizagem e o sentimento de pertencimento. Assim, é necessária a investida da escola em ações de acolhimento, tais como formação docente para a diversidade, currículos interculturais, projetos pedagógicos que valorizem as histórias de vida dos estudantes e políticas de enfrentamento ao racismo, à xenofobia e ao bullying.

Práticas como projetos interdisciplinares, mediação de conflitos, pedagogias antirracistas e educação integral possibilitam a construção de ambientes escolares mais inclusivos (Ribeiro, 2019). Orientadas para uma perspectiva intercultural crítica, essas práticas contribuem para que a diferença seja percebida como potência formativa, e não como problema a corrigir.

5.2 Na universidade

A ampliação do acesso ao ensino superior, promovida pelas políticas de ações afirmativas, mudou consideravelmente o perfil dos estudantes universitários. Esse novo cenário exige das universidades uma reorganização institucional que articule acolhimento, inclusão e diálogo intercultural de forma estruturante.

A democratização do acesso, quando não acompanhada de políticas de permanência, acolhida institucional e combate às desigualdades simbólicas e epistemológicas, tende a reproduzir exclusões no interior da própria universidade. Nesse sentido, tornam-se fundamentais ações como programas de assistência estudantil, apoio psicossocial, núcleos de diversidade, gênero e direitos humanos, bem como iniciativas voltadas à valorização de saberes plurais.

Adicionalmente, o diálogo intercultural no ensino superior deve ultrapassar eventos pontuais, configurando-se como princípio orientador do ensino, da pesquisa e da extensão. Grupos de pesquisa multiculturais, projetos de extensão em comunidades migrantes e ações formativas voltadas à interculturalidade contribuem para a formação de profissionais críticos, éticos e comprometidos com a justiça social.

5.3 Em espaços não formais e comunitários

Os espaços não formais e comunitários, como centros culturais, organizações não governamentais, movimentos sociais e associações comunitárias, desempenham papel fundamental na articulação entre acolhimento, inclusão e diálogo intercultural. Nesses contextos, os saberes comunitários são legitimados, e as relações educativas tendem a se construir de forma mais horizontal e colaborativa.

Para sujeitos migrantes, esses espaços frequentemente se constituem como territórios de pertencimento, apoio e reconstrução identitária, nos quais experiências de exclusão vividas em instituições formais podem ser ressignificadas. Oficinas culturais, projetos de educação popular, ações de voluntariado e iniciativas artísticas possibilitam a troca de saberes e o fortalecimento de vínculos sociais.

Inspiradas em Freire (1987), essas práticas reafirmam o diálogo como fundamento da educação emancipatória. Ao articular acolhimento, inclusão e diálogo intercultural, os espaços comunitários contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar suas realidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, chega-se à conclusão que acolhimento social, inclusão e diálogo intercultural são pilares indispensáveis para a construção de espaços formativos verdadeiramente democráticos. Esses eixos não podem ser compreendidos de maneira isolada, pois se entrelaçam na prática educativa: acolher implica incluir; incluir exige reconhecer a diversidade; reconhecer a diversidade demanda diálogo intercultural.

As instituições educativas têm a responsabilidade ética e política de promover práticas que rompam com desigualdades e exclusões históricas. Investir nesses eixos significa promover justiça social, garantir acesso e permanência, combater discriminações e valorizar identidades plurais. Portanto, é imprescindível que políticas públicas, formação docente, currículos e práticas pedagógicas sejam orientados por esses princípios, contribuindo para a construção de sociedades mais justas, solidárias e culturalmente ricas.

O presente artigo analisou o acolhimento social, a inclusão e o diálogo intercultural como eixos estruturantes dos espaços formativos contemporâneos, partindo do reconhecimento de que a intensificação das desigualdades, das mobilidades humanas e da pluralidade cultural impõe novos desafios éticos, políticos e pedagógicos à educação. Em um contexto marcado pela fluidez das relações sociais e pela instabilidade descrita por Bauman (2001), torna-se insuficiente pensar a formação humana a partir de modelos homogêneos, normativos e excludentes. Ao contrário, exige-se a construção de ambientes educativos capazes de acolher a diversidade, enfrentar desigualdades historicamente produzidas e promover relações dialógicas entre diferentes sujeitos, saberes e culturas.

Ao longo do texto, evidenciou-se que o acolhimento social não pode ser compreendido como prática acessória ou pontual, mas como princípio fundante das relações educativas. Suas dimensões emocional, sociocultural, pedagógica e institucional revelam que acolher implica reconhecer o estudante como sujeito de direitos, portador de histórias, identidades e modos de aprender singulares. Nesse sentido, o acolhimento configura-se como condição indispensável para o sentimento de pertencimento, para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional e para a permanência qualificada nos espaços formativos, especialmente entre sujeitos historicamente vulnerabilizados por processos de exclusão social, racial, econômica e cultural.

A inclusão, por sua vez, foi abordada como perspectiva ética e política que ultrapassa a presença física dos estudantes nos espaços educacionais. Fundamentada no modelo social da deficiência e nas contribuições de

autores como Mantoan (2003), a inclusão exige a transformação das práticas pedagógicas, dos currículos, das atitudes e das estruturas institucionais, de modo a remover barreiras e garantir participação efetiva, aprendizagem significativa e reconhecimento das diferenças. As políticas de ações afirmativas e de permanência estudantil, analisadas especialmente no contexto do ensino superior, reforçam que democratizar o acesso sem assegurar condições materiais, simbólicas e pedagógicas de permanência aprofunda desigualdades, em vez de superá-las.

O diálogo intercultural, articulado aos dois eixos anteriores, revelou-se fundamental para a construção de uma educação comprometida com a justiça social e com a valorização da diversidade. Ao manifestar-se em diferentes espaços formativos escolares, universitários, comunitários e digitais, o diálogo intercultural favorece a problematização de hierarquias culturais, o enfrentamento de preconceitos e a ampliação dos horizontes formativos dos sujeitos. Inspirado em perspectivas freireanas, esse diálogo não se reduz à convivência harmoniosa entre culturas, mas pressupõe escuta, criticidade e disposição para questionar relações de poder que produzem silenciamentos e epistemicídios.

Conclui-se, portanto, que acolhimento social, inclusão e diálogo intercultural constituem dimensões indissociáveis de um projeto educativo democrático e emancipador. Sua efetivação demanda compromisso institucional, formação crítica de educadores, políticas públicas consistentes e práticas pedagógicas intencionalmente orientadas para a equidade. Mais do que responder a exigências normativas, trata-se de afirmar uma concepção de educação que reconhece a diversidade como potência formativa e que compreende o ato educativo como prática ética, política e transformadora, voltada à construção de sociedades mais justas, plurais e humanizadoras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva om os pingos nos “is”**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, 2003.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2018.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2003.
- MITTLER, Peter. **Educación inclusiva**: contexto social. Madrid: Narcea, 2000.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York, 2006.
- PINTO BESSA RIBEIRO, T.; MOREIRA PACHECO DE SOUZA, J. Escolarização de crianças imigrantes e refugiadas no Brasil: uma revisão integrativa da literatura. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, 2025.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31–83.
- SIVANANDAN, Ambalavaner. Poverty is the New Black. **Race & Class**, v. 43, n. 2, p. 1-5, Oct. 2001.
- SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 2015.
- UCHÔA, M. M. R.; OLIVEIRA, L. M.; SUYEYASSU, S. P. Currículo e formação de professores/as para a interculturalidade: estratégias pedagógicas contra a xenofobia racializada. **Culturas & Fronteiras**, v. 6, n. 1, 2021.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial**. Quito: Abya-Yala, 2009.

ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS MIGRANTES COM DEFICIÊNCIA?

Luciane Franciele Kobs³³

Adilson Cristiano Habowski³⁴

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os fluxos migratórios contemporâneos têm reconfigurado o cenário educacional brasileiro, tensionando práticas pedagógicas, políticas públicas e formas de acolhimento institucional. Entre os sujeitos que atravessam fronteiras, as crianças ocupam um lugar singular, pois vivenciam o deslocamento simultaneamente aos seus processos de desenvolvimento e escolarização. Quando a experiência migratória se entrelaça à condição de deficiência, emergem camadas adicionais de vulnerabilidade que ainda permanecem pouco problematizadas no campo educacional.

Foi no cotidiano acadêmico, no exercício da docência, que emergiu a inquietação que sustenta este estudo: onde estão as crianças migrantes com deficiência? Se a migração venezuelana passou a ser tema recorrente nos debates públicos e acadêmicos, pouco se fala sobre aquelas que, além de migrantes, também são crianças com deficiência. Essa ausência discursiva instiga uma questão central: trata-se de uma população numericamente irrelevante ou de uma realidade invisibilizada pelas políticas públicas e pelos sistemas de registro?

No Brasil, os marcos legais asseguram tanto o direito à educação das pessoas com deficiência quanto o acesso de migrantes aos serviços públicos. Contudo, a articulação entre essas duas dimensões raramente aparece de forma integrada nas políticas educacionais, nos dados estatísticos e nas diretrizes institucionais. A intersecção entre migração e deficiência tende a diluir-se em categorias separadas, produzindo um campo de invisibilidade.

³³ Pedagogia pela Uniasselvi (2011); Educação Especial pela Unesco (2013). Professora APAE – Mondai (SC). E-mail: a113717@uri.edu.br.

³⁴ Doutor em Educação pela Universidade La Salle (2023). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com.

No extremo oeste do estado de Santa Catarina, território marcado pelo processo de interiorização de famílias venezuelanas, a presença de crianças migrantes nas escolas públicas é concreta. Entretanto, quando se busca identificar especificamente aquelas que também possuem deficiência, os registros são escassos e a produção acadêmica local ainda é incipiente. A ausência de dados, porém, não pode ser confundida com ausência de sujeitos.

Este artigo parte, portanto, de uma pergunta que nasce da prática e se desdobra em investigação teórica: onde estão as crianças migrantes com deficiência no extremo oeste catarinense? Ao problematizar essa intersecção, busca-se compreender como essa dupla condição impacta o reconhecimento, o acesso e a permanência no espaço escolar, bem como refletir sobre os limites das políticas atuais diante dessa realidade.

Organizado em três momentos, o texto discute, inicialmente, a migração como fenômeno social e a produção de invisibilidades. Em seguida, analisa as políticas de educação e acolhimento, evidenciando suas lacunas frente à complexidade interseccional. Por fim, focaliza a criança migrante com deficiência no contexto regional, interrogando sua presença, suas condições de escolarização e os desafios para a efetivação do direito de existir e de aprender.

2. MIGRAÇÃO E INVISIBILIDADES COMO PRODUÇÃO SOCIAL DE AUSÊNCIAS

O fenômeno migratório, intensificado nas últimas décadas, constitui um dos principais desafios contemporâneos para as políticas públicas de educação e de proteção social. Segundo o Datamigra, o Brasil é historicamente caracterizado por processos migratórios diversos. Contudo, a partir de 2010, o país passou a receber um número crescente de imigrantes provenientes da América Latina, do Caribe, da África e do Oriente Médio, motivados por fatores econômicos, políticos e humanitários (Brasil, 2022).

Conforme os dados mais recentes divulgados pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (2021), em 2020 havia aproximadamente 82,4 milhões de pessoas deslocadas forçadamente no mundo, sendo 20,7 milhões de refugiados sob o mandato do ACNUR, 5,7 milhões de refugiados palestinos sob o mandato da Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Próximo Oriente (UNRWA), 48 milhões de deslocados internos, 4,1 milhões de solicitantes de refúgio e 3,9 milhões de venezuelanos deslocados fora de seu país.

Cabe destacar, no contexto dos fluxos migratórios recentes, o caso da Venezuela, que representa um dos maiores movimentos populacionais da atualidade. De acordo com dados do relatório mencionado, em 2020, o número

de venezuelanos em situação de deslocamento internacional forçado ultrapassou 3,9 milhões de pessoas. Quando somados os indivíduos reconhecidos como refugiados e os requerentes de refúgio, o total alcança aproximadamente 4,9 milhões de venezuelanos vivendo fora de seu país de origem (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados [ACNUR], 2021).

[...] apresenta-se definitivamente marcado pela crise migratória venezuelana. No final de 2019, segundo dados das Nações Unidas, cerca de 4.5 milhões de venezuelanos encontravam-se em situação de deslocamento internacional forçado, dos quais 93.300 eram refugiados, 794.500 solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado e cerca de 3.6 milhões encontravam-se deslocados no exterior (Silva, *et al.*, 2020, p.10).

Tomando como exemplo apenas a população da Venezuela, objeto do estudo aqui apresentado e uma das que mais crescem ao adentrar o extremo oeste catarinense, conforme Cardoso, Bastilha e Nicoletti (2022), a estimativa da UNICEF é de que mais de 195 mil venezuelanos já solicitaram refúgio ou residência temporária no Brasil, superando a estimativa inicial do IBGE, que era de 179 mil até 2029. Dessa forma, “considerando-se tudo isso, do modo como as coisas estão e prometem continuar por muito tempo, é improvável que a migração em massa venha a se interromper” (Bauman, 2017, p. 10).

Observa-se que, desde 2019, o Brasil tem se consolidado como um dos principais destinos da migração venezuelana na América do Sul. O Estado de Roraima representa a principal porta de entrada desses imigrantes no país, embora outros estados da Região Norte também recebam expressivo número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado. De acordo com Wendling, Nascimento e Senhoras (2021), o fluxo crescente de venezuelanos na cidade de Pacaraima e, posteriormente, em Boa Vista, pressionou os sistemas de saúde, educação, habitação e segurança pública. Os 19 serviços municipais, já deficitários, passaram a enfrentar sobrecarga, enquanto a sociedade local demonstrava sinais de tensão diante da repentina mudança demográfica. Assim, a migração tornou-se, não raramente, um ponto de fricção entre os princípios de solidariedade e as dificuldades materiais do cotidiano.

Em resposta, o governo federal, com apoio de organismos internacionais como a Organização Internacional para as Migrações (OIM) e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), lançou a Operação Acolhida. Esta iniciativa, implementada a partir de 2018, tem como objetivo organizar a recepção, triagem, regularização documental e interiorização de imigrantes venezuelanos (BRASIL, 2018). Conforme destaca Baeninger *et al.*, (2022), trata-se de uma ação inédita no Brasil contemporâneo, tanto pela escala quanto pelo envolvimento das Forças Armadas na coordenação logística e

humanitária. Entretanto, é importante considerar que a participação das Forças Armadas na Operação Acolhida não é isenta de críticas.

As regiões Sudeste e Sul, registram altos índices de pedidos de refúgio. Nessas regiões, contudo, observa-se maior diversidade étnica e nacional entre os solicitantes, refletindo a pluralidade dos fluxos migratórios contemporâneos que chegam ao território brasileiro. (CONARE, 2023). A estratégia de interiorização, nesse sentido, consiste na redistribuição dos migrantes para cidades de outras regiões do país, com maior capacidade de absorção e melhores indicadores socioeconômicos. Santa Catarina, especialmente sua porção oeste, despontou como destino relevante nesse processo. Conforme aponta Ribeiro (2024), a estratégia de interiorização da Operação Acolhida direcionou uma parcela substancial dos migrantes para municípios catarinenses, com destaque para Chapecó, Concórdia, Seara, São Miguel do Oeste e Itapiranga, cidades com forte dependência da agroindústria frigorífica.

Mais da metade dos venezuelanos interiorizados através da Operação Acolhida foram para os estados da região sul. O acumulado entre abril de 2018 e julho de 2023 era 30,5 mil para Santa Catarina, 25,5 mil para o Paraná e 21,4 mil para o Rio Grande do Sul [...] Nota-se como ao longo de todos os anos desde 2019, o Oeste de Santa Catarina é destino de cerca de metade das interiorizações (Ribeiro, 2024, p. 6-7).

Tal dinamização econômica, conforme observado por Baeninger *et al.*, (2018), reforça o papel dos migrantes como agentes ativos no desenvolvimento regional, contrariando discursos que os associam exclusivamente a custos sociais. Esses discursos, frequentemente reproduzidos pela mídia ao retratar os venezuelanos como sobrecarregadores dos serviços públicos, ignoram suas contribuições econômicas.

A Lei nº 13.445/2017, conhecida como Lei de Migração no Brasil, onde estabelece princípios de igualdade, não discriminação e promoção dos direitos humanos, assegurando às pessoas migrantes o acesso aos serviços públicos essenciais, entre eles a educação. A migração infantil é parte importante desse fenômeno contemporâneo que vem modificando e moldando a realidade na qual vivemos (Coutinho, 2022). No entanto, a efetivação desses direitos ainda se mostra limitada, especialmente quando se trata de grupos em situação de vulnerabilidade ampliada, como crianças imigrantes com deficiência. Entretanto, embora essa iniciativa represente um avanço, estudos recentes indicam que as ações ainda se mostram insuficientes diante da complexidade da realidade migratória.

Crianças e adolescentes venezuelanos, entre outras nacionalidades, passaram a frequentar as escolas das redes municipal e estadual, exigindo das secretarias de educação não apenas ajustes curriculares, mas também

formação docente, inclusão de atividades bilíngues e ações de acolhimento cultural. Nesse sentido, destaca-se o Programa de Acolhimento a Refugiados e Migrantes (PARE), promovido pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, o qual visa oferecer apoio pedagógico e integração linguística por meio de formações específicas para professores da rede pública (Secretaria da Educação de Santa Catarina, 2023). Porém como percebemos em estudos como o de Schena (2023) a escassez de dados oficiais que permitam identificar e acompanhar a trajetória escolar dessas crianças. Mesmo em municípios com políticas de inclusão e acolhimento consolidadas, a variável “origem migratória” raramente é considerada nos levantamentos das crianças migrantes ou crianças migrantes com deficiência.

Essa ausência de registros estatísticos reflete um quadro mais amplo de invisibilidade institucional, no qual determinadas infâncias permanecem à margem das ações governamentais. Conforme análise de Custódio *et. al* (2023), a educação brasileira, em muitos casos, não contempla de forma efetiva as necessidades educacionais específicas de crianças e adolescentes migrantes.

A invisibilidade das crianças imigrantes com deficiência pode ser compreendida como resultado de dupla vulnerabilidade: a de ser imigrante e a de ser pessoa com deficiência. De acordo com Stoffel *et al.*, (2024), essa presença nas escolas brasileiras impulsiona transformações positivas nos espaços educativos, promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e interculturais. Os autores destacam que essa diversidade favorece a valorização das diferenças culturais, estimula o respeito mútuo e amplia as experiências de aprendizagem tanto para estudantes migrantes quanto para os nativos, contribuindo, assim, para a construção de um ambiente mais democrático e plural. No caso específico das infâncias migrantes com deficiência, o não reconhecimento de suas existências nos dados oficiais e nas políticas públicas traduz uma forma de exclusão simbólica e política.

Portanto, discutir a presença, ou a ausência, dessas crianças nos sistemas educacionais e de assistência social implica repensar os mecanismos de visibilidade, registro e acesso que estruturam o atendimento à população migrante no Brasil. Essa análise constitui um passo fundamental para compreender as limitações das políticas atuais e para identificar caminhos que favoreçam o efetivo direito à inclusão e ao pertencimento.

3. EDUCAÇÃO E ACOLHIMENTO NAS POLÍTICAS QUE NÃO ALCANÇAM TODOS

Ao analisar a presença de crianças venezuelanas com deficiência no extremo oeste de Santa Catarina, evidencia-se uma lacuna estrutural nas políticas

educacionais brasileiras: a ausência de diretrizes interseccionais que considerem simultaneamente migração, deficiência e território sendo que “nos últimos anos o número de crianças que cruzam fronteiras internacionais e buscam refúgio cresceu significativamente” (Cautinho, 2018, p. 156).

O Brasil dispõe de marcos legais que garantem o direito à educação tanto às pessoas com deficiência quanto às populações migrantes. No entanto, essas normativas operam de maneira paralela e na tentativa de melhor compreender e problematizar os dilemas complexos do fenômeno da migração, as lacunas das políticas de proteção e as ambiguidades das práticas de integração da população refugiada, torna-se cada vez mais imprescindível ‘mover’ a criança para o centro do debate (Coutinho, 2018). Percebe-se que não há políticas educacionais consolidadas que tratem explicitamente da escolarização de crianças que se encontram na sobreposição dessas duas condições. O resultado é um campo de invisibilidade institucional. Os próprios dispositivos do Direito Internacional, que se propõem a garantir suporte às crianças enquanto indivíduos detentores de direitos humanos, acabam por revelar lacunas cruciais que as deixam fora do alcance efetivo da proteção e da assistência (Coutinho, 2018).

Conforme Baeninger *et al.*, (2018), a migração venezuelana deve ser compreendida dentro de uma conjuntura global ampla, em que movimentos populacionais se intensificam diante de instabilidades políticas, colapsos econômicos e crises humanitárias. Segundo Ribeiro (2024), a gravidade da crise vivida pela Venezuela, marcada por hiperinflação, escassez generalizada e colapso dos serviços essenciais, fez com que a mobilidade humana se tornasse não apenas uma alternativa, mas uma estratégia de sobrevivência, e assim muitas famílias chegaram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com fragilidades no acesso à documentação, trabalho informal e redes de apoio restritas.

Conforme a Lei de Migração (Lei Nº 13.445), inciso XI do Art. 3º, adota como princípio o “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;” e mais adiante no Art. 4º que determina o acesso ao migrante em condição de igualdade com os nacionais, em todo o território brasileiro: “X – direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;” (Brasil, 2017 s/p). Desta forma a escola torna-se, nesse cenário, um dos primeiros espaços institucionais de inserção social.

Entretanto, as políticas educacionais locais não foram estruturadas para lidar com as especificidades culturais e linguísticas dessas famílias.

Refiro-me, naturalmente, ao respeito ao conhecimento, não importa que gerado na cotidianidade, no senso comum, que o educando traz no seu corpo, às vezes já cansado e combalido, para a escola. Respeito por sua linguagem, sua pronúncia, sua sintaxe, sua semântica. Respeito por sua cultura, por sua identidade cultural, que é também de classe (Freire, 1996, p.117-118).

A barreira idiomática, ainda que português e espanhol compartilhem proximidades, produz ruídos na comunicação pedagógica e na relação escola-família. Quando há deficiência envolvida, essa comunicação torna-se ainda mais complexa.

No setor educação, tanto as crianças e os adolescentes em idade escolar estão em desvantagem se comparados com seus pares brasileiros. De acordo com o censo educacional de 2020, apenas 37.700 (ou 45%) das 38 crianças venezuelanas estavam matriculadas em escolas – comparadas com mais de 85% de crianças e adolescentes brasileiros. Mesmo quando conseguem se matricular, as crianças e adolescentes venezuelanos geralmente frequentam escolas mais cheias e são alocadas em níveis mais baixos. A falta de professores que falam espanhol é outro grande obstáculo ao sucesso delas nas salas de aula (ACNUR, 2021).

Schena (2023) evidência, por meio de entrevistas com profissionais da educação, que as escolas constroem estratégias próprias de acolhimento diante da ausência de orientações detalhadas. Essas estratégias incluem adaptações informais de comunicação, mediação com colegas bilíngues, aproximação direta com as famílias e reorganização de práticas pedagógicas no cotidiano. Embora essas iniciativas demonstrem compromisso e sensibilidade profissional, elas também mostram uma transferência de responsabilidade: a política pública se mostra genérica, enquanto a solução é construída no nível local.

No extremo oeste de Santa Catarina, não há protocolos específicos para acompanhamento de estudantes venezuelanos com deficiência. “[...] uma persistente falta de enfoque sobre as crianças migrantes com deficiências, assim como reflexões específicas sobre o papel das agências, das escolas e ensino, da família, dos mediadores culturais e dos serviços de assistência social” (Traina; Caldin, 2015, p. 179).

Não existem dados consolidados que permitam mapear quantas crianças nessa condição estão matriculadas, quais são suas principais demandas ou quais estratégias têm produzido melhores resultados. Essa ausência reforça um ciclo de invisibilidade. Sem dados, não há diagnóstico territorial. Sem diagnóstico, não há política direcionada. Sem política direcionada, o acolhimento depende da iniciativa das escolas.

Outro elemento relevante refere-se à formação docente. A formação continuada raramente aborda a interculturalidade associada à deficiência.

Professores relatam insegurança diante de situações em que precisam distinguir dificuldades decorrentes do processo migratório, como adaptação linguística ou diferenças culturais, de questões relacionadas ao desenvolvimento.

Entre os desafios concernentes às práticas pedagógicas inclusivas, os educadores relataram dificuldades de estabelecer técnicas de ensino-aprendizagem que alcançassem os estudantes. Esse fato indica a necessidade de formação específica desses profissionais para essa prática e também a carência de materiais de apoio. As práticas adotadas são conforme a experiência desses professores, que observaram a necessidade de ampliação do conhecimento da cultura dos migrantes e refugiados por parte do corpo escolar (Tonhati *et al.*, 2023, p. 14).

Infelizmente, as diretrizes educacionais vigentes não preveem o multilinguismo nas escolas, como podemos constatar nas afirmações de Cursino (2020, p. 430), que destaca que:

“Apenas o português brasileiro e as ditas línguas de prestígio são contempladas nas escolas públicas e privadas do Brasil, o que silencia as vozes e apaga as identidades da grande maioria de crianças e jovens migrantes matriculados nas instituições de ensino brasileiras”. Essa situação dificulta as interações dos estudantes estrangeiros, já que muitos não conseguem se expressar em seu próprio idioma. A capacidade de comunicação desempenha um papel fundamental na construção da identidade (Volmer; Ro, 2020).

Padilha (2013) apresenta um conjunto de condições para a garantia da inclusão. Entre elas, destaca a necessidade de uma visão crítica de mundo, de identificar as necessidades para planejar e pensar nas condições de acesso à educação, de olhar mais de perto, atentando aos detalhes e questionando continuamente se a criança está aprendendo, quais são seus estilos de aprendizagem, o que já sabe, qual é sua realidade, seus interesses, necessidades e sua história. Trata-se de compreender que a inclusão envolve todo um contexto, pois demanda um coletivo de pessoas e pressupõe trabalho colaborativo para a promoção de práticas mais inclusivas e justas.

Essa zona de incerteza pode gerar interpretações equivocadas e práticas pedagógicas pouco ajustadas. Por esse prisma, que a educação inclusiva requer um olhar aberto e dinâmico no que se refere a “[...] diversidade humana, que não se encerra nas minorias ou nas pessoas historicamente invisibilizadas, como mulheres, crianças, migrantes, indígenas, pessoas pretas ou pessoas com deficiência” (Miranda, 2020, p.143).

Além disso, as famílias venezuelanas frequentemente enfrentam dificuldades para compreender o funcionamento do sistema educacional brasileiro. Procedimentos burocráticos, linguagem técnica e a ausência de materiais informativos acessíveis podem limitar a participação dessas famílias

na vida escolar. Nesse contexto, o acolhimento não deve ser compreendido apenas como uma prática pedagógica restrita à sala de aula, mas como uma construção institucional que envolve também o diálogo e a mediação com as famílias migrantes (Cursino, 2020).

A política educacional brasileira afirma o princípio da universalidade do acesso. Contudo, a universalidade formal não garante equidade. As crianças venezuelanas com deficiência situam-se em uma zona de sobreposição de vulnerabilidades que exige respostas específicas. Uma educação de qualidade deve promover a interação entre as diferenças e estabelecer sinergias com a redistribuição, consolidando caminhos que articulem reconhecimento das identidades e das diferenças culturais, sociais e econômicas (Fraser, 2002).

No extremo oeste catarinense, o que se observa é um cenário paradoxal: a escola acolhe, mas a política não estrutura; os profissionais se mobilizam, mas não dispõem de diretrizes claras; as famílias buscam pertencimento, mas encontram um sistema que ainda não as reconhece plenamente em sua especificidade. Portanto, afirmar que as políticas “não alcançam todos” significam reconhecer que a intersecção entre migração venezuelana e deficiência permanece pouco contemplada nas agendas educacionais locais. A ausência de dados, apontada por Schena (2023), não é apenas uma falha administrativa, ela compromete a visibilidade dessa população e limita a formulação de políticas baseadas em evidências.

No caso das famílias venezuelanas no extremo oeste de Santa Catarina, a inclusão tem sido sustentada mais pela ética relacional das escolas do que por uma política pública intersetorial estruturada. Essa constatação evidencia a urgência da produção de conhecimento local, da sistematização de dados e da formulação de diretrizes que considerem a realidade concreta dessas crianças. Além disso, essas famílias e seus filhos, muitas vezes, são identificados como estranhos, diferentes, marcados pelo estigma da diferença, sendo por vezes ignorados e invisibilizados (Goffman, 2008).

Sem esse movimento, corre-se o risco de que permaneçam presentes na sala de aula, mas ausentes das políticas. E, assim, a oferta da educação contribuiria para a redução das desigualdades sociais, fomentando alternativas para a reorganização da vida social, para a inserção de pessoas invisibilizadas, como forma de reconhecimento.

[...] promover uma educação para o reconhecimento do “outro” para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à sociedade democrática, plural e humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2000, p. 35).

Nesse sentido, a educação deve ser considerada como bem público, de interesse de todos, demandando investimento público para a sua concretização (Brasil, 1992).

4. A CRIANÇA MIGRANTE COM DEFICIÊNCIA E O DIREITO DE EXISTIR E APRENDER

Se, no campo das políticas públicas, as crianças migrantes com deficiência aparecem de forma fragmentada, diluídas em categorias estatísticas que raramente dialogam entre si, no cotidiano escolar elas se fazem presença concreta. Têm nome, história, língua, memórias de deslocamento e trajetórias atravessadas por experiências de ruptura. Quando essas dimensões não são consideradas de forma articulada, o que se produz é uma inclusão parcial, frequentemente restrita à presença física na sala de aula.

No entanto, garantir a matrícula e evitar a segregação não esgota o desafio, trata-se do exercício do direito humano e fundamental à educação, o qual no Brasil é assegurado a todas as crianças e aos adolescentes, sem qualquer discriminação, garantidos o padrão de qualidade e a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, nos termos das previsões constitucional e estatutária (Brasil, 1990). A questão que se impõe é mais profunda: essas crianças estão apenas presentes ou estão, de fato, participando, aprendendo e sendo reconhecidas em sua integralidade?

A Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020), representa um avanço ao assegurar o direito à matrícula independentemente da documentação e ao estabelecer diretrizes de acolhimento, prevenção à xenofobia, valorização cultural e oferta do português como língua de acolhimento. Contudo, quando se trata de crianças migrantes com deficiência, a intersecção entre políticas de migração e políticas de educação especial ainda se apresenta de forma pouco articulada. A legislação existe, o desafio reside na concretização cotidiana desse direito.

Quando se desloca o olhar para o extremo oeste de Santa Catarina (SC), a pergunta que orienta este artigo ganha densidade concreta. Onde estão as crianças migrantes com deficiência nesse território específico? Afinal, quem e quantos são os imigrantes com deficiência do Brasil? Onde eles se encontram, que barreiras enfrentam, como vivem? Quais suas características sociodemográficas? Quais serviços e benefícios demandam e acessam, de fato? As respostas para essas perguntas são indispensáveis à elaboração de estratégias que visem à garantia dos direitos fundamentais de todas as pessoas com deficiência, incluindo a supressão de barreiras que impossibilitam um padrão de vida e proteção social adequados (Brasil, 2006). Até 2020, o INEP

disponibilizava dados detalhados sobre o acesso de estudantes aos diferentes níveis de ensino, incluindo informações desagregadas por país de nascimento. Entretanto, essa forma de divulgação foi descontinuada, o que passou a limitar análises mais recentes sobre a presença de estudantes estrangeiros no sistema educacional brasileiro (Oliveira; Tonhati, 2022).

Diferentemente dos grandes centros urbanos brasileiros, onde há maior concentração de estudos sobre fluxos migratórios, a realidade das pequenas cidades da região oeste de Santa Catarina permanece pouco documentada. O Relatório OBMigra do mesmo ano de 2022 revelou que até 2021, 5,1% dos imigrantes cadastrados no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) eram pessoas com deficiência, este perfil ilumina a intensificação dos processos migratórios no sul e a predominância de pessoas e famílias vulnerabilizadas, mais suscetíveis às discriminações, em busca de segurança social e melhores condições de vida (Ramos et. al., 2020). Os registros oficiais não cruzam sistematicamente dados de migração e deficiência em idade escolar, e a produção acadêmica local ainda é inicial. Contudo, a ausência de dados não significa ausência de sujeitos.

[...] não se pode esperar apenas pela empatia e pela solidariedade, aguardar que esses valores irão emergir sem conflitos, é preciso que as instituições, que o Estado, tomem iniciativas [...] onde todos somos iguais em dignidade e direitos, independentemente de origem, sexo, raça, idade (Silva, 2018, p. 74).

A escola, para essas famílias, constitui-se como primeiro espaço institucional de pertencimento, assim as escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base, dentre outras diretrizes, na: capacitação dos/as professores/as e dos/as funcionários/as sobre as práticas de inclusão; promoção de atividades que valorizem a cultura de estudantes não-brasileiros; e oferta de ensino de português como língua de acolhimento (Brasil, 2020).

A intersecção entre migração e deficiência, entretanto, produz desafios específicos. A criança migrante com deficiência não enfrenta apenas barreiras relacionadas ao acesso a recursos especializados ou adaptações pedagógicas. Ela também vivencia a adaptação linguística, a reorganização cultural e, muitas vezes, a instabilidade socioeconômica decorrente do processo migratório. “Essas crianças foram e são personagens de uma trama ainda mais complexa quando considerada no bojo das dificuldades enfrentadas” (Freitas, 2021, p. 655). Quando esses fatores se sobrepõem, há risco de que dificuldades relacionadas à língua ou à adaptação cultural sejam confundidas com limitações cognitivas, ou, inversamente, que necessidades educacionais específicas sejam minimizadas sob a justificativa de que “ainda está se adaptando”.

No extremo oeste catarinense, a identificação dessas situações depende, em grande medida, da sensibilidade das equipes escolares. Não há protocolos regionais que articulem, de forma sistemática, as políticas de educação especial e as demandas das populações migrantes. Segundo Skovsmose (2019, p. 18), “estamos tratando da inclusão de alunos com diferentes origens culturais no mesmo contexto educacional”.

O autor problematiza o próprio conceito de inclusão ao afirmar que ele sempre remete a um grupo específico que deve ser incluído, o que nos conduz a uma questão fundamental: “Inclusão em que?”. De modo complementar, destaca ainda a necessidade de perguntar “Inclusão de quem?”, uma vez que a inclusão nunca é abstrata ou neutra, mas sempre direcionada a determinados grupos sociais (Skovsmose, 2019). Assim, o acompanhamento dessas crianças ocorre, frequentemente, por iniciativas pontuais das escolas, que buscam conciliar avaliações pedagógicas, encaminhamentos à rede de saúde e diálogo com as famílias.

Perguntar onde estão essas crianças implica reconhecer que elas não estão concentradas em instituições segregadas nem totalmente invisíveis ao sistema. Estão distribuídas nas escolas comuns, inseridas em contextos escolares que ainda aprendem a lidar com essa dupla condição. Estão presentes, mas pouco nomeadas nas políticas locais. Para Silva (2018, p. 81) “é dentro da sala, através das relações interpessoais, que ocorre o acolhimento e a inclusão dos estudantes”. Estão incluídas formalmente, mas raramente aparecem como grupo específico nas discussões educacionais regionais.

A escassez de informações sistematizadas mostra uma lacuna na produção de conhecimento sobre o tema na região. Sem dados que articulem migração e deficiência, torna-se difícil planejar ações formativas, organizar recursos e construir estratégias pedagógicas adequadas. Ainda assim, as crianças existem. Suas trajetórias atravessam as salas de aula, os atendimentos especializados e as relações cotidianas estabelecidas com professores e colegas.

Reconhecer sua existência não é apenas registrar sua matrícula, mas compreender que a condição de criança migrante com deficiência produz experiências singulares de escolarização. Amato e Oliveira (2023, p. 293) salientam que “o encontro com o outro verdadeiramente acontece quando as diferenças são percebidas não como problemas a serem evitados, mas como um fator normal em todas as relações humanas”. Essas experiências exigem olhar atento às formas de comunicação, às práticas avaliativas, às interações sociais e às expectativas construídas sobre desenvolvimento e aprendizagem.

Responder à pergunta que intitula este artigo, no contexto do extremo oeste de Santa Catarina, significa afirmar que essas crianças estão nas escolas

comuns, integrando o cotidiano escolar, ainda que pouco visibilizadas nas estatísticas e nos debates regionais. Estão presentes e demandam políticas que considerem sua condição interseccional.

Cenários para investigação inclusivos compartilham a ideia principal do design universal: viabilizar um ambiente que seja acessível a todos. A natureza das possíveis diferenças não fornece condições particulares já que, em tais cenários, pode-se encontrar uma variedade de desafios que reconhecem as diferenças entre os estudantes. Cenários para investigação inclusivos facilitam colaborações. Em tais cenários, as diferenças entre os estudantes não demarcam as possibilidades de engajamento compartilhado (Skovsmose, 2019, p. 28).

Torná-las visíveis no campo acadêmico é um passo necessário para que também se tornem visíveis nas agendas públicas e nas práticas institucionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta que orientou este artigo: onde estão as crianças migrantes com deficiência no extremo oeste de Santa Catarina? não buscava apenas localizar sujeitos no território, mas problematizar os modos como são (ou não) reconhecidos pelas políticas públicas, pelos sistemas de registro e pelas práticas institucionais. Ao longo da análise, tornou-se evidente que essas crianças não estão ausentes das escolas. Elas estão presentes nas salas de aula comuns, frequentam atendimentos especializados quando disponíveis e participam do cotidiano escolar. O que se revela ausente é sua visibilidade enquanto grupo específico atravessado por uma condição interseccional.

A ausência de dados que articulem migração e deficiência em idade escolar evidencia uma lacuna estrutural nas políticas educacionais. As normativas existem e asseguram direitos tanto às pessoas com deficiência quanto às populações migrantes. Contudo, operam de forma paralela, sem diretrizes consolidadas que contemplem explicitamente a sobreposição dessas condições. Essa fragmentação produz um campo de invisibilidade institucional que desloca para as escolas a responsabilidade de construir soluções no cotidiano.

No contexto do extremo oeste catarinense, marcado pela interiorização de famílias venezuelanas, observa-se que o acolhimento tem sido sustentado, em grande medida, pela ética relacional dos profissionais da educação. Embora tais iniciativas demonstrem compromisso e sensibilidade, não substituem a necessidade de políticas públicas intersetoriais, baseadas em diagnóstico territorial e dados sistematizados.

Reconhecer a existência dessas crianças implica ir além da matrícula formal. Significa considerar suas trajetórias migratórias, suas experiências linguísticas, suas condições socioeconômicas e suas necessidades educacionais específicas

de forma articulada. Implica, sobretudo, compreender que a intersecção entre migração e deficiência produz experiências singulares de escolarização que demandam formação docente adequada, protocolos institucionais claros e articulação entre educação, saúde e assistência social.

Este estudo não esgotou o tema, e contribui para a visibilização de uma realidade ainda pouco documentada na região. Ao tornar essa questão objeto de investigação acadêmica, busca-se deslocá-la do campo da invisibilidade para o campo do debate público e da formulação de políticas. Responder à pergunta que intitula este artigo, portanto, significa afirmar que essas crianças estão nas escolas, mas ainda não ocupam plenamente o espaço das políticas educacionais regionais. Torná-las visíveis é um compromisso ético, político e pedagógico. Somente a partir desse reconhecimento será possível construir caminhos que assegurem, de fato, o direito de existir e aprender em condições de dignidade.

REFERÊNCIAS

AMATO, Luiz João Dall'Acqua; OLIVEIRA, Fernanda Lopes. Migração e integração: a educação como elo da dinâmica. In: HASHIGUTI, Simone Tiemi; CADILHE, Ana Teresa; SILVA, Isabella Rodrigues (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação: diálogos e (re)começos**. Campinas: Pontes, 2023. p. 288–314.

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Políticas públicas do Brasil impulsionam inclusão de refugiados e migrantes da Venezuela, mas desafios permanecem**. 2021.

BAENINGER, Rosana. **Contribuições da academia para o pacto global da migração: o olhar do sul**. Migrações Sul-Sul. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População — Elza Berquó – Nepo/Unicamp, 2018.

BAENINGER, Rosana. **Migrações venezuelanas**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”, Universidade Estadual de Campinas, 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Promulga o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Brasília, DF: Presidência da República, 1992.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF: Senado Federal, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: 2017.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020.** Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 16 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. OBMigra. **DataMigra:** Base de Dados de Migrações e Refúgio. Brasília: MJSP, 2022.

BRASIL. Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE). **Refugiados no Brasil:** relatórios anuais. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2023.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, 2008, v.13, n. 37, pp. 45-56.

CANTINHO, Isabel. Crianças-Migrantes no Brasil: vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos. **O Social em Questão**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 155-176, 2018.

CARDOSO, Valdicélio Ferreira; BASTILHA, Ricardo Ricci; NICOLETTI, Luciana Prado. Imigrantes venezuelanos com deficiência: O Festival Paralímpico como facilitador no acesso a saúde. **Saúde e Desenvolvimento Humano** [online], v. 10, n. 2, 2022.

COUTINHO, David Barreto. Nas Teias Da Repressão: Da Burocracia E Instituições à Imigração Italiana No Estado Novo. **Veredas Da História**, v. 5, n. 2, 2022.

CURSINO, Cristiane A.. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados. **Calidoscópio**, v. 18, n. 2, p. 415-434, 2020

CUSTÓDIO, Gisele Silva; CABRAL, Edilson Alves; CABRAL, Maria Inês da Silva. Os desafios da educação para estudantes migrantes venezuelanos indígenas no Brasil. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 32, n. 1, p. 1–15, 2023.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, vol. 63, p. 7-20, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de. Crianças bolivianas na educação pública: medicalização, enquadramentos deficientizadores e estigmatizações com base no Transtorno do Espectro Autista. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 645–661, 2021.

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

FREITAS, Marcos Cezar de; SILVA, Ana Paula da. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 680-702, set. 2015.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2024.

JAROCHINSKI-SILVA, João Carlos; BAENINGER, Rosana. O êxodo venezuelano como fenômeno da migração Sul-Sul. **REHMU – Revista Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, v. 29, n. 63, p. 123-139, dez. 2021.

MIRANDA, Maria Aparecida Beltrame de Abreu. Educação infantil inclusiva: pelo direito à diversidade. In: VIEIRA, D. C. S. da C.; FARIAS, R. N. P.; MIRANDA, S. de. (Org.). **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 142-162, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 Educação de Qualidade**: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. Brasil: ONUBR.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir: Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 85-112, 2013.

RAMOS, André de Carvalho; VEDOVATO, Luís Renato; BAENINGER, Rosana. **A nova lei de migração**: os três primeiros anos. Campinas: FADISP, 2020.

RIBEIRO, Iago da Rosa. **Migração Venezuelana para Santa Catarina**: interiorização, mercado de trabalho e inclusão social (2018–2023). 2024. Relatório de pesquisa. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Secretaria de Estado da Educação promove capacitação sobre o Programa de Acolhimento ao Migrante e Refugiado (PARE)**. Florianópolis: SED, 19 abr. 2023.

SCHENA, Antonia de Meira. **Ações de acolhimento e atendimento de crianças imigrantes com deficiência na rede municipal de ensino de Curitiba**. 2023. 165 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023.

SILVA, Gisélia Justo; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; MACEDO, Marília. **Refúgio em Números**, 5ª Ed. Observatório das Migrações Internacionais; MJSP/CONARE. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

SILVA, Luiz Ricardo. **A inclusão de imigrantes na educação básica em Caxias do Sul**: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

STOFFEL, Helena Teresinha Reinehr *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**, v. 5, n. 1, 2024.

SKOVSMOSE, Ole. Inclusions, meetings and landscapes. *In*: KOLLOSCHE, Dirk; MARCONE, Renato; KNIGGE, Michael; PENTEADO, Miriam Godoy; SKOVSMOSE, Ole (org.). **Inclusive mathematics education**. Cham: Springer, 2019. p. 71–84. Tradução nossa.

TRAINA, Ivan; CALDIN, Roberta. Discriminação múltipla das crianças com deficiência e background migrante. *In*: KUTSAR, Dagmar; WARMING, Hanne. **Crianças e não discriminação**: um manual interdisciplinar. Estônia: University Press of Estonia, p. 178-193, 2015.

TONHATI, Tânia; FUSARO, Karin de Pecs e; HERRERA, Miliana Ubiali; CAVALCANTI, Leonardo. Práticas pedagógicas de inclusão de migrantes e refugiados em escolas brasileiras. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e270236, 2024.

VOLMER, Lovani; DA ROS, Pietra. Língua como Acolhimento e construção identitária. **Humanidades e inovação**. Palmas, v. 7, n. 17, p. 87-95, 2020.

WENDLING, Kelly Cristine da Silva; NASCIMENTO, Franciele Lima; SENHORAS, Elói Martins. A Crise Migratória Venezuelana. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 8, n. 24, p. 01–14, 2021.

IMPACTOS PSICOSSOCIAIS DA MIGRAÇÃO E DO REFÚGIO NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA: RECORTE VENEZUELANO E RESPOSTA INSTITUCIONAL NO BRASIL

Marlene Belotriz Stefanello³⁵

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A migração constitui um fenômeno social complexo e historicamente presente, intensificado nas últimas décadas em razão de transformações econômicas, políticas, ambientais e sociais em escala global. Os deslocamentos populacionais contemporâneos envolvem não apenas a mudança de território, mas também processos profundos de reorganização da vida individual e coletiva. Nesse contexto, a migração passa a ser compreendida como uma experiência que ultrapassa a dimensão geográfica, impactando a saúde mental, as relações sociais e as trajetórias de vida dos indivíduos envolvidos. Conforme argumenta Bhugra (2004), o processo migratório pode expor os sujeitos a diferentes estressores, tanto antes quanto após o deslocamento, exigindo adaptações contínuas em contextos muitas vezes marcados por insegurança e vulnerabilidade.

Embora a migração possa ser motivada por projetos de vida e expectativas de melhoria, ela também pode decorrer de situações de extrema adversidade, como conflitos armados, perseguições políticas, crises humanitárias e colapsos socioeconômicos. Nessas circunstâncias, o deslocamento assume caráter forçado, configurando situações de refúgio. Segundo Bhugra (2004), migrantes forçados tendem a vivenciar rupturas mais abruptas e experiências potencialmente traumáticas, com repercussões significativas na saúde mental e no bem-estar psicossocial. Ainda assim, os impactos da migração não são homogêneos, variando conforme fatores individuais, contextuais e institucionais, o que demanda análises cuidadosas e situadas (Carroll *et al.*, 2023).

³⁵ Mestra em Direito das Migrações pela Universidade do Vale do Itajaí (Brasil) e pela Università Degli Studi di Perugia (Itália). Graduada em Direito e em Ciência da Computação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Docente da Rede Pública Estadual, advogada, assessora jurídica e mediadora civil e familiar junto ao Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul.

A experiência migratória está relacionada aos processos de subjetivação, entendidos como a forma pela qual os sujeitos constroem sentidos sobre si mesmos e sobre o mundo a partir de suas vivências. O deslocamento implica a necessidade de reelaboração da identidade, do pertencimento e dos projetos de vida, especialmente quando há ruptura com vínculos familiares, culturais e territoriais. Nesse sentido, a migração não deve ser compreendida como um evento pontual, mas como um processo contínuo que atravessa diferentes fases e exige constante reorganização subjetiva. A forma como cada indivíduo vivencia esse processo está relacionada à sua trajetória prévia, às condições do deslocamento e às possibilidades de integração no contexto de acolhimento.

Bhugra (2004) destaca a associação entre migração, especialmente a forçada, e a ocorrência de sofrimento psíquico, incluindo sintomas de ansiedade, depressão e transtornos relacionados ao trauma. O autor observa que a exposição a múltiplos estressores ao longo das fases pré-migratória, migratória e pós-migratória contribui para o aumento da vulnerabilidade em contextos de instabilidade social. Entretanto, Carroll *et al.*, (2023) alertam para a necessidade de cautela na interpretação desses dados, considerando as limitações metodológicas dos estudos e a influência de fatores pós-migração, como discriminação, exclusão social e dificuldades de acesso a serviços.

Para além das experiências de sofrimento, Carroll *et al.*, (2023) também evidenciam a presença de estratégias de enfrentamento e processos de resiliência desenvolvidos por migrantes e refugiados ao longo de suas trajetórias. A resiliência pode se manifestar tanto no plano individual quanto coletivo, por meio do fortalecimento de redes de apoio, da reconstrução de vínculos sociais e da reelaboração de projetos de vida. Assim, compreender os impactos psicossociais da migração requer uma abordagem que ultrapasse perspectivas patologizantes, reconhecendo também as capacidades de adaptação e agência dos sujeitos em contextos adversos.

No cenário latino-americano, a migração venezuelana destaca-se como um dos fluxos migratórios mais expressivos dos últimos anos, resultante de uma combinação de fatores políticos, econômicos e sociais. O deslocamento de cidadãos venezuelanos para países vizinhos, incluindo o Brasil, tem gerado desafios significativos para os sistemas de acolhimento e para as políticas públicas, especialmente nas áreas de saúde, assistência social e integração social. As condições de vulnerabilidade enfrentadas por essa população tornam o recorte venezuelano particularmente relevante para a análise dos impactos psicossociais da migração e do refúgio.

No Brasil, a resposta institucional à migração e ao refúgio fundamenta-se em princípios de direitos humanos, consagrados na Constituição Federal de

1988 e na Lei nº 13.445/2017. Esses marcos normativos reconhecem a dignidade da pessoa humana e o direito de acesso a políticas públicas, incluindo a saúde. Ainda assim, conforme observam Carroll *et al.*, (2023), persistem desafios na efetivação desses direitos, especialmente no que se refere à garantia de atenção à saúde mental e ao suporte psicossocial destinado à população migrante e refugiada.

Diante desse contexto, o presente texto tem como objetivo analisar os impactos psicossociais da migração e do refúgio nas trajetórias de vida, com recorte na migração venezuelana, considerando os fatores de vulnerabilidade e resiliência e a resposta institucional brasileira. Busca-se compreender como os processos migratórios afetam a subjetividade e o bem-estar dos indivíduos, bem como discutir o papel das políticas públicas e do suporte psicossocial na promoção de direitos e na redução de desigualdades. Ao articular literatura científica e marcos normativos, o estudo pretende contribuir para uma abordagem mais humanizada e integral da migração no Brasil.

2. MIGRAÇÃO E REFÚGIO: CONCEITOS E MOTIVAÇÕES

A migração pode ser compreendida como o deslocamento de indivíduos ou grupos de um território para outro, seja de forma temporária ou permanente, envolvendo diferentes escalas geográficas e contextos sociopolíticos. Esse fenômeno é impulsionado por múltiplos fatores, como oportunidades econômicas, busca por melhores condições de vida, acesso à educação, reunificação familiar e aspirações pessoais. Conforme destaca Bhugra (2004), mesmo quando planejada, a migração implica desafios significativos de adaptação, uma vez que exige a reorganização de vínculos sociais, culturais e identitários. Assim, o processo migratório não se restringe à mobilidade física, mas envolve transformações nas trajetórias de vida dos sujeitos, com possíveis repercussões no bem-estar psicológico e social.

As migrações voluntárias são geralmente associadas a projetos individuais ou familiares, nos quais o deslocamento é percebido como estratégia para alcançar objetivos específicos. Nessas situações, embora existam expectativas positivas em relação ao futuro, o processo migratório ainda pode gerar estresse, especialmente diante das dificuldades de integração, barreiras linguísticas e experiências de discriminação. Bhugra (2004) observa que mesmo migrantes que se deslocam por escolha podem enfrentar impactos psicossociais relevantes, sobretudo quando há descompasso entre expectativas e realidade no país de destino. Dessa forma, a voluntariedade do deslocamento não elimina a possibilidade de sofrimento, mas pode influenciar a forma como os indivíduos elaboram e enfrentam as adversidades associadas à migração.

Em contraste, as migrações forçadas ocorrem quando indivíduos são obrigados a deixar seus países ou regiões de origem em razão de ameaças à vida, à liberdade ou à integridade física. Conflitos armados, perseguições políticas, violações de direitos humanos e crises humanitárias figuram entre as principais causas desse tipo de deslocamento. Nessas circunstâncias, o deslocamento tende a ocorrer de maneira abrupta, com pouca ou nenhuma possibilidade de planejamento, o que aumenta a exposição a experiências potencialmente traumáticas. A literatura aponta que migrantes forçados apresentam maior risco de sofrimento psíquico, especialmente quando comparados a migrantes voluntários, em função das condições adversas que antecedem e acompanham o deslocamento (Carroll *et al.*, 2023).

O refúgio configura uma modalidade específica de migração forçada, reconhecida juridicamente no âmbito internacional e nacional. Pessoas refugiadas são aquelas que se encontram fora de seu país de origem em virtude de fundado temor de perseguição ou de situações que inviabilizam o retorno seguro. Além das perdas materiais e territoriais, o refúgio envolve rupturas simbólicas profundas, relacionadas à identidade, à cultura e ao pertencimento. Estudos ressaltam que essas rupturas podem comprometer a continuidade das trajetórias de vida, exigindo processos complexos de reconstrução subjetiva em contextos frequentemente marcados por incerteza e instabilidade (Silove *et al.*, 2017).

Outro aspecto relevante na análise das motivações migratórias refere-se à coexistência de fatores voluntários e forçados em um mesmo processo de deslocamento. Em muitos casos, a decisão de migrar não pode ser classificada de forma rígida, uma vez que escolhas individuais são frequentemente condicionadas por contextos estruturais de desigualdade, violência ou colapso institucional. Essa complexidade desafia classificações simplificadas e reforça a necessidade de abordagens analíticas que considerem a multiplicidade de fatores envolvidos na migração. Reconhecer essa sobreposição é fundamental para compreender os diferentes impactos psicossociais experimentados pelos migrantes ao longo de suas trajetórias (Bhugra, 2004; Farahani *et al.*, 2021).

As fases do processo migratório também exercem influência sobre as experiências psicossociais dos indivíduos. Carroll *et al.*, (2023) distinguem, de modo geral, os períodos de pré-migração, migração e pós-migração, cada um marcado por estressores específicos. Fatores como exposição prévia à violência, condições da viagem e desafios de integração no país de destino podem interagir e potencializar o sofrimento psíquico. Silove *et al.*, (2017) observam que a fase pós-migração, caracterizada por dificuldades de acesso a trabalho, moradia e serviços, desempenha papel central na manutenção ou no agravamento de problemas de saúde mental.

Além dos fatores estruturais, as motivações e os impactos da migração são mediados por características individuais, como idade, gênero, escolaridade e redes de apoio. Carroll *et al.*, (2023) ressaltam que essas variáveis contribuem para explicar por que indivíduos submetidos a condições semelhantes podem vivenciar o processo migratório de maneiras distintas. Farahani *et al.*, (2021) destacam que a presença de vínculos sociais e de recursos simbólicos pode atenuar os efeitos negativos do deslocamento, enquanto a ausência desses fatores tende a aumentar a vulnerabilidade psicossocial. Assim, compreender as motivações migratórias implica considerar tanto os contextos macroestruturais quanto as trajetórias singulares dos sujeitos.

Diante dessas considerações, torna-se evidente que a migração e o refúgio devem ser analisados como processos dinâmicos e multifacetados, nos quais motivações, condições de deslocamento e contextos de acolhimento se articulam de forma complexa. Essa perspectiva permite avançar para além de explicações reducionistas, contribuindo para uma compreensão mais ampla dos impactos psicossociais da migração. Ao reconhecer a diversidade de experiências migratórias, cria-se base teórica sólida para a análise das trajetórias de vida e dos processos de subjetivação, temas que serão aprofundados no capítulo seguinte.

3. SUBJETIVAÇÃO E TRAJETÓRIAS DE VIDA NO CONTEXTO MIGRATÓRIO

A migração implica transformações profundas nos modos de ser, perceber e se relacionar com o mundo, configurando processos complexos de subjetivação. O deslocamento territorial rompe referências simbólicas fundamentais, como língua, cultura, redes sociais e formas de pertencimento, exigindo dos sujeitos a reelaboração de suas identidades. Nesse sentido, a subjetivação no contexto migratório ocorre de forma isolada, mas em permanente diálogo com as experiências vividas antes, durante e após a migração. Bhugra (2004) observa que essas transformações podem gerar sentimentos ambíguos, envolvendo simultaneamente esperança, medo, perda e expectativa, influenciando diretamente a maneira como os indivíduos constroem sentido sobre suas trajetórias de vida.

As trajetórias de vida de migrantes e refugiados são atravessadas por rupturas que desafiam a continuidade biográfica. A interrupção de projetos, a separação familiar e a perda de status social podem comprometer a percepção de coerência entre passado, presente e futuro. Silove *et al.*, (2017) ressaltam que essas rupturas tendem a ser mais intensas em situações de migração forçada, nas quais o deslocamento ocorre de maneira abrupta e involuntária. Nessas circunstâncias, a reconstrução da trajetória de vida demanda esforços

significativos de adaptação e ressignificação, especialmente quando o contexto de acolhimento oferece poucas oportunidades de integração social e econômica.

O conceito de subjetivação permite compreender como os indivíduos elaboram suas experiências migratórias a partir de processos internos e interações sociais. A subjetividade é continuamente constituída pelas condições materiais, pelas relações sociais e pelas políticas que regulam o acesso a direitos e serviços. Farahani *et al.*, (2021) destacam que experiências de discriminação e exclusão podem fragilizar a construção subjetiva, enquanto práticas de acolhimento e inclusão favorecem a reconstrução identitária e o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

Um elemento central nos processos de subjetivação é o chamado luto migratório. Bhugra (2004) descreve esse fenômeno como o conjunto de perdas simbólicas e concretas associadas ao deslocamento, incluindo a separação da terra natal, da língua materna, de vínculos afetivos e de referências culturais. Embora nem sempre seja reconhecido institucionalmente, o luto migratório pode exercer impacto significativo sobre o bem-estar psicológico e sobre a capacidade de adaptação dos indivíduos. A elaboração dessas perdas depende tanto de recursos internos quanto da existência de espaços sociais que permitam sua expressão e reconhecimento.

Os processos de subjetivação também são influenciados pelas expectativas em relação ao país de destino e pelas experiências concretas vividas após a chegada. Quando há discrepância entre expectativas e realidade, podem emergir sentimento de frustração, desamparo e insegurança. Carroll *et al.*, (2023) indicam que fatores pós-migração, como dificuldades de acesso ao trabalho, à moradia e aos serviços públicos, desempenham papel decisivo na manutenção ou no agravamento de problemas de saúde mental, reforçando a importância do contexto de acolhimento nos processos subjetivos.

Apesar das adversidades, muitos migrantes e refugiados desenvolvem estratégias de enfrentamento que contribuem para a reconstrução subjetiva e para a ressignificação das trajetórias de vida. Farahani *et al.*, (2021) ressaltam a importância da agência individual e coletiva, expressa na participação comunitária, na manutenção de redes de apoio e na valorização das identidades culturais. Essas estratégias podem fortalecer sentimentos de pertencimento e autoestima, funcionando como fatores de proteção frente ao sofrimento psíquico. Assim, a subjetivação no contexto migratório envolve tanto vulnerabilidades quanto potencialidades, exigindo abordagens analíticas que reconheçam essa ambivalência.

A reconstrução das trajetórias de vida no contexto migratório está estreitamente vinculada às possibilidades de integração social. O acesso ao

trabalho digno, à educação, à saúde e à participação comunitária contribui para a sensação de continuidade biográfica e para a elaboração positiva da experiência migratória. Silove *et al.*, (2017) observam que políticas públicas inclusivas e sensíveis às especificidades culturais favorecem processos de subjetivação mais saudáveis, enquanto a ausência de suporte institucional tende a reforçar experiências de exclusão, com impactos duradouros sobre a identidade e o bem-estar dos sujeitos.

Dessa forma, a análise da subjetivação e das trajetórias de vida no contexto migratório evidencia a necessidade de compreender a migração como um processo dinâmico e relacional. As experiências subjetivas dos migrantes são constituídas pela interação entre histórias individuais, condições estruturais e respostas institucionais. Ao reconhecer essa complexidade, torna-se possível avançar para uma análise mais aprofundada dos impactos psicossociais da migração e do refúgio, tema que será desenvolvido na seção seguinte.

4. IMPACTOS PSICOSSOCIAIS DA MIGRAÇÃO E DO REFÚGIO

Os impactos psicossociais da migração e do refúgio manifestam-se de forma multidimensional, envolvendo aspectos emocionais, relacionais, culturais e institucionais. Bhugra (2004) argumenta que o processo migratório pode atuar como fator estressor significativo, especialmente quando associado a experiências de ruptura, insegurança e incerteza. Esses impactos não se limitam a eventos isolados, mas tendem a se acumular ao longo do tempo, influenciando a saúde mental e a qualidade de vida dos indivíduos. Assim, compreender os efeitos psicossociais da migração exige uma abordagem que considere tanto as experiências individuais quanto os contextos sociais e políticos nos quais os migrantes estão inseridos.

No campo da saúde mental, Carroll *et al.*, (2023) identificam prevalências elevadas de sintomas de ansiedade, depressão e transtornos relacionados ao trauma entre populações migrantes, especialmente entre aquelas submetidas à migração forçada. Silove *et al.*, (2017) observam que pessoas deslocadas apresentam maior risco de sofrimento psíquico quando comparadas a populações não migrantes. Contudo, Carroll *et al.*, (2023) ressaltam que tais quadros não podem ser atribuídos exclusivamente à experiência migratória, sendo necessário considerar fatores pré-migração, como exposição à violência, bem como condições adversas no país de acolhimento.

As experiências vividas no período pré-migração exercem influência significativa sobre os impactos psicossociais observados posteriormente. Situações de conflito, perseguição, insegurança alimentar e colapso institucional podem gerar estresse crônico e traumas que antecedem o deslocamento. Silove *et*

al., (2017) destacam que, em contextos de refúgio, a exposição repetida a eventos traumáticos tende a intensificar o sofrimento psíquico, demandando atenção especializada e contínua no campo da saúde mental.

Durante o deslocamento, migrantes frequentemente enfrentam condições precárias de viagem, riscos à integridade física e incerteza quanto ao destino final. Carroll *et al.*, (2023) indicam que essas experiências podem reforçar sentimentos de medo, desamparo e perda de controle, contribuindo para o agravamento do sofrimento emocional. A instabilidade característica dessa fase dificulta a elaboração das perdas vividas e compromete a sensação de segurança, elemento fundamental para o equilíbrio psíquico.

No contexto pós-migração, os desafios relacionados à integração social assumem papel central na configuração dos impactos psicossociais. Barreiras linguísticas, dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, discriminação e precariedade habitacional figuram entre os principais fatores associados ao sofrimento psíquico. Silove *et al.*, (2017) demonstram que fatores pós-migração podem desempenhar papel determinante na manutenção ou no agravamento de problemas de saúde mental, sobretudo quando os migrantes encontram ambientes hostis ou pouco acolhedores no país de destino.

As relações sociais também sofrem alterações significativas no processo migratório. A separação de familiares e a ruptura de redes de apoio comprometem mecanismos tradicionais de suporte emocional, aumentando o risco de isolamento social. Silove *et al.*, (2017) observam que a ausência de vínculos significativos no contexto de acolhimento pode intensificar sentimentos de solidão e exclusão, com repercussões negativas sobre a saúde mental. Por outro lado, a construção de novas redes sociais e comunitárias pode atuar como fator de proteção, contribuindo para a adaptação e para o fortalecimento da resiliência (Farahani *et al.*, 2021).

A discriminação e o estigma social constituem fatores relevantes nos impactos psicossociais da migração. Bhugra (2004) destaca que experiências de preconceito e marginalização afetam a autoestima e a percepção de pertencimento dos migrantes, dificultando processos de integração social. Além disso, a discriminação não apenas agrava o sofrimento psíquico, mas também pode limitar o acesso a recursos e serviços essenciais.

Apesar das adversidades, a migração também pode desencadear processos de adaptação positiva e crescimento pessoal. Farahani *et al.*, (2021) evidenciam que a capacidade de ressignificar experiências adversas, aliada ao suporte social e institucional, pode favorecer a reconstrução do bem-estar psicológico. Assim, os impactos psicossociais da migração não devem ser compreendidos exclusivamente sob uma perspectiva deficitária, mas também como processos dinâmicos que envolvem vulnerabilidades e potencialidades.

A resiliência pode ser observada tanto no nível individual quanto coletivo, manifestando-se por meio da solidariedade entre migrantes, da organização comunitária e da preservação de práticas culturais. Farahani *et al.*, (2021) ressaltam que intervenções psicossociais que valorizam recursos comunitários e culturais tendem a apresentar maior eficácia do que abordagens exclusivamente centradas no indivíduo, especialmente em contextos de migração forçada.

Entretanto, Bhugra (2004) adverte para os riscos de abordagens que medicalizam excessivamente o sofrimento migratório, desconsiderando seus determinantes sociais. O uso isolado de intervenções clínicas, sem articulação com políticas sociais e estratégias de inclusão, pode limitar os efeitos positivos do cuidado em saúde mental. Farahani *et al.*, (2021) reforçam a importância de estratégias integradas que considerem as condições de vida, o acesso a direitos e o fortalecimento de redes de apoio como componentes essenciais do cuidado psicossocial.

Os impactos psicossociais da migração e do refúgio, portanto, devem ser analisados a partir de uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar. A interação entre fatores individuais, experiências de deslocamento e condições do contexto de acolhimento configura diferentes trajetórias de sofrimento e adaptação. Bhugra (2004) e Carroll *et al.*, (2023) destacam que essa compreensão ampliada é fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas e intervenções que promovam a saúde mental e o bem-estar dos migrantes de forma efetiva e sustentável.

Diante do exposto, evidencia-se que os impactos psicossociais da migração não podem ser compreendidos de maneira homogênea ou linear. As experiências migratórias produzem efeitos diversos, que variam conforme as condições do deslocamento, as características individuais e as respostas institucionais disponíveis. Essa compreensão abre caminho para a análise dos fatores de vulnerabilidade e de resiliência, tema que será aprofundado no capítulo seguinte.

5. VULNERABILIDADE E RESILIÊNCIA NO CONTEXTO MIGRATÓRIO

Os impactos psicossociais da migração e do refúgio não afetam todos os indivíduos da mesma forma, sendo modulados por fatores de vulnerabilidade e de proteção presentes ao longo da trajetória migratória. Bhugra (2004) compreende a vulnerabilidade como uma condição relacional, resultante da interação entre características individuais e contextos sociais, econômicos e institucionais. Assim, o sofrimento psíquico associado à migração não decorre apenas da experiência do deslocamento, mas também das condições nas quais esse processo ocorre e das respostas oferecidas pelo ambiente de acolhimento.

Entre os principais fatores de vulnerabilidade, Carroll *et al.*, (2023) destacam a exposição prévia a eventos traumáticos, a perda de vínculos familiares, a precariedade socioeconômica e a ausência de redes de apoio. Silove *et al.*, (2017) demonstram que migrantes forçados, especialmente refugiados, apresentam maior risco psicossocial em razão das experiências adversas que antecedem o deslocamento e das incertezas que o acompanham. Esses fatores estão associados a maiores prevalências de sintomas de ansiedade, depressão e transtornos relacionados ao trauma, sobretudo quando combinados a dificuldades enfrentadas no contexto pós-migração (Carroll *et al.*, 2023).

Aspectos sociodemográficos também influenciam os níveis de vulnerabilidade no processo migratório. Farahani *et al.*, (2021) observam que idade, gênero, escolaridade e condição de saúde prévia figuram entre as variáveis que podem aumentar ou reduzir os riscos psicossociais. Crianças, adolescentes, mulheres e idosos podem enfrentar desafios específicos, relacionados à dependência econômica, à violência de gênero e à dificuldade de acesso a serviços. Além disso, a ausência de documentação regular pode agravar a exclusão social e limitar o acesso a políticas públicas, ampliando a vulnerabilidade dos migrantes.

O contexto pós-migração exerce papel central na configuração da vulnerabilidade psicossocial. Silove *et al.*, (2017) indicam que barreiras linguísticas, discriminação, desemprego e moradia precária constituem fatores frequentemente associados ao agravamento do sofrimento psíquico. Mesmo após a superação das adversidades iniciais do deslocamento, a permanência em ambientes hostis ou excludentes pode comprometer a saúde mental a longo prazo. Dessa forma, a vulnerabilidade não deve ser vista como condição transitória, mas como processo que pode se prolongar quando não há suporte institucional adequado (Bhugra, 2004).

Em contraposição à vulnerabilidade, a resiliência refere-se à capacidade de enfrentar, adaptar-se e reconstruir trajetórias de vida diante de situações adversas. Farahani *et al.*, (2021) concebem a resiliência como um processo dinâmico que envolve recursos individuais, relacionais e comunitários. No contexto migratório, a resiliência pode manifestar-se por meio da preservação de vínculos culturais, da busca por redes de apoio e da mobilização de estratégias de enfrentamento que conferem sentido à experiência do deslocamento.

A presença de redes sociais e comunitárias constitui um dos principais fatores de proteção identificados na literatura sobre migração e saúde mental. Bhugra (2004) observa que o apoio de familiares, conterrâneos e organizações da sociedade civil pode reduzir sentimentos de isolamento e favorecer a adaptação ao novo contexto. Práticas culturais compartilhadas e espaços de convivência coletiva contribuem para o fortalecimento da identidade e para a promoção do bem-estar psicossocial.

Outro aspecto relevante da resiliência refere-se à agência dos migrantes, entendida como a capacidade de tomar decisões e agir sobre a própria vida, mesmo em contextos de restrição. Farahani *et al.*, (2021) demonstram que intervenções que valorizam a participação ativa dos migrantes tendem a apresentar maior eficácia do que abordagens centradas exclusivamente na oferta passiva de assistência. A valorização da autonomia e do protagonismo contribui para a construção de trajetórias mais positivas, reduzindo a dependência institucional e fortalecendo processos de inclusão social.

Por fim, Bhugra (2004) adverte para os limites de abordagens centradas exclusivamente na vulnerabilidade, que podem reforçar estigmas e desconsiderar as capacidades adaptativas dos migrantes. A compreensão equilibrada entre vulnerabilidade e resiliência permite uma análise mais ampla dos impactos psicossociais da migração, orientando políticas públicas e práticas de cuidado mais sensíveis e eficazes. Essa perspectiva constitui base fundamental para a análise do recente cenário da migração venezuelana, que será abordado no capítulo seguinte à luz das especificidades desse fluxo migratório.

6. MIGRAÇÃO VENEZUELANA: CAUSAS E EFEITOS PSICOSSOCIAIS

A migração venezuelana configura um dos fluxos migratórios mais expressivos da América Latina nas últimas décadas, resultante de um contexto prolongado de instabilidade política, econômica e social. Relatórios do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2023; 2024) e da Plataforma R4V indicam que milhões de pessoas deixaram o país em decorrência da deterioração das condições de vida, incluindo escassez de alimentos, medicamentos e serviços básicos. Esse deslocamento apresenta características predominantemente forçadas, uma vez que está associado à dificuldade de acesso a direitos fundamentais e à busca por condições mínimas de sobrevivência.

As causas da migração venezuelana estão fortemente relacionadas ao colapso institucional e à crise socioeconômica persistente, que impactam diretamente o cotidiano da população. A inflação elevada, a precarização dos serviços públicos e a escassez de recursos essenciais comprometem o exercício de direitos fundamentais, levando muitos indivíduos a abandonar seus projetos de vida no país de origem. Silove *et al.*, (2017) indicam que deslocamentos marcados por instabilidade e ausência de planejamento tendem a produzir efeitos psicossociais intensos, especialmente quando combinados a adversidades pré-migração e dificuldades encontradas no país de destino.

No plano psicossocial, migrantes venezuelanos frequentemente

apresentam sinais de sofrimento relacionados à ruptura abrupta de vínculos familiares, comunitários e culturais. Bhugra (2004) observa que a separação de familiares e a interrupção de trajetórias profissionais e educacionais podem comprometer a percepção de continuidade biográfica, exigindo esforços significativos de adaptação. Essas rupturas podem desencadear sentimentos de luto, insegurança e desesperança, sobretudo quando associadas à ausência de redes de apoio no contexto de acolhimento.

O processo de deslocamento em si também contribui para o agravamento do sofrimento psíquico. Carroll *et al.*, (2023) demonstram que a exposição a múltiplos estressores ao longo da migração forçada, incluindo longas jornadas, condições precárias de viagem e riscos à integridade física, aumenta a probabilidade de impactos negativos sobre a saúde mental, especialmente quando não há acesso a suporte psicossocial adequado.

No contexto brasileiro, migrantes venezuelanos enfrentam desafios adicionais relacionados à integração social e econômica. Barreiras linguísticas, dificuldades de inserção no mercado de trabalho e experiências de discriminação figuram entre os principais obstáculos à adaptação. Silove *et al.*, (2017) destacam que fatores pós-migração, como exclusão social e precariedade habitacional, podem atuar como elementos centrais na manutenção ou no agravamento de problemas de saúde mental, reforçando a importância de políticas públicas inclusivas.

Apesar das adversidades, a migração venezuelana também evidencia estratégias de enfrentamento e resiliência desenvolvidas pelos próprios migrantes. Farahani *et al.*, (2021) ressaltam que a formação de redes comunitárias, a solidariedade entre conterrâneos e o apoio de organizações da sociedade civil constituem importantes recursos de proteção psicossocial. Essas iniciativas contribuem para a reconstrução de vínculos sociais e para a preservação de identidades culturais, favorecendo a adaptação ao novo contexto.

A atuação de organismos internacionais e instituições nacionais tem sido central na resposta ao fluxo migratório venezuelano no Brasil. Relatórios do ACNUR (2023; 2024) e dados divulgados pela Operação Acolhida evidenciam a implementação de ações voltadas à recepção, interiorização e integração dessa população, com foco na redução de vulnerabilidades. Contudo, os próprios relatórios apontam desafios persistentes na coordenação das ações e na garantia de acesso efetivo a serviços essenciais, como saúde e assistência social, o que pode comprometer o bem-estar psicossocial dos migrantes.

Diante desse cenário, a análise da migração venezuelana evidencia a necessidade de abordagens integradas que considerem tanto as causas estruturais do deslocamento quanto seus efeitos psicossociais. A compreensão

desse fluxo migratório como fenômeno complexo e multifacetado contribui para a formulação de respostas institucionais mais eficazes e humanizadas, especialmente no que se refere ao suporte psicossocial oferecido aos migrantes e refugiados.

7. RESPOSTA INSTITUCIONAL E SUPORTE PSICOSSOCIAL NO BRASIL

A resposta institucional brasileira à migração e ao refúgio fundamenta-se em princípios de direitos humanos que reconhecem a dignidade da pessoa humana como eixo central das políticas públicas. A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) estabelece a dignidade como fundamento do Estado Democrático de Direito e assegura o direito à saúde como direito social, devendo ser garantido de forma universal e igualitária. Esses princípios orientam a atuação estatal no atendimento à população migrante e refugiada, independentemente de nacionalidade ou situação migratória. Assim, o suporte psicossocial oferecido no Brasil deve ser compreendido como parte integrante da efetivação de direitos fundamentais, e não como medida assistencial isolada (Brasil, 1988; Nações Unidas, 1948).

No campo específico da migração, a Lei nº 13.445, de 2017, representa marco normativo ao adotar abordagem baseada em direitos humanos, substituindo uma lógica de segurança nacional por uma perspectiva de proteção e inclusão. A legislação reconhece o migrante como sujeito de direitos e assegura acesso a políticas públicas, incluindo saúde, assistência social e educação. Conforme disposto na própria Lei de Migração, a efetivação desses direitos depende da articulação entre normas jurídicas e práticas institucionais no âmbito local (Brasil, 2017).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) constitui outro referencial essencial para a compreensão da resposta institucional brasileira. Ao afirmar que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, o documento reforça o dever dos Estados de garantir proteção e acesso a serviços básicos sem discriminação. No contexto migratório, esses princípios orientam a formulação de políticas que reconheçam as vulnerabilidades específicas de migrantes e refugiados, especialmente no que se refere à saúde mental e ao bem-estar psicossocial.

No âmbito da saúde, o Sistema Único de Saúde desempenha papel central na oferta de cuidado à população migrante e refugiada. Fundamentado nos princípios da universalidade, integralidade e equidade, o SUS garante acesso aos serviços de saúde independentemente da condição migratória. No campo da

saúde mental, a Rede de Atenção Psicossocial, incluindo os Centros de Atenção Psicossocial, constitui importante dispositivo de cuidado. A Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2021), no relatório “Migration, Inclusion and Social Cohesion in Brazil”, aponta, entretanto, a persistência de barreiras no acesso efetivo a esses serviços, como dificuldades linguísticas, desconhecimento de direitos e limitações na capacitação intercultural de profissionais.

Além do sistema de saúde, políticas intersetoriais têm sido desenvolvidas para responder ao fluxo migratório venezuelano, com destaque para a Operação Acolhida. Relatórios do Governo Federal (Brasil, 2023; 2026) e do ACNUR (2025) indicam que a iniciativa contribuiu para a redução de vulnerabilidades imediatas por meio de ações de recepção, abrigamento e interiorização. Contudo, os próprios relatórios ressaltam que a sustentabilidade dessas ações depende da continuidade do suporte psicossocial e da inserção dos migrantes em políticas públicas estruturantes.

Organizações da sociedade civil e organismos internacionais, como a Organização Internacional para as Migrações, desempenham papel complementar na oferta de suporte psicossocial. O relatório “World Migration Report” (OIM, 2022) e publicações técnicas sobre integração e saúde mental destacam a importância de abordagens culturalmente sensíveis e baseadas na comunidade, que reconheçam os saberes e as experiências dos próprios migrantes. Essas estratégias tendem a apresentar maior eficácia na redução do sofrimento psicossocial do que intervenções isoladas e descontextualizadas.

Apesar dos avanços normativos e institucionais, Silove *et al.*, (2017) observam que persistem desafios estruturais na resposta à migração e ao refúgio. A fragmentação das políticas públicas, a escassez de recursos e a insuficiente articulação entre setores podem comprometer a efetividade do suporte psicossocial. Além disso, práticas discriminatórias e discursos estigmatizantes podem dificultar o acesso dos migrantes aos serviços disponíveis, reforçando situações de vulnerabilidade.

Dessa forma, a resposta institucional e o suporte psicossocial no Brasil devem ser compreendidos como processos em constante construção, que exigem aprimoramento contínuo e integração intersetorial. A efetivação dos direitos previstos na Constituição, na Lei de Migração e nos tratados internacionais depende da articulação entre normas, políticas e práticas cotidianas. Ao reconhecer os desafios e as potencialidades da resposta brasileira, torna-se possível avançar para uma reflexão crítica sobre os resultados alcançados e as perspectivas futuras.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar os impactos psicossociais da migração e do refúgio nas trajetórias de vida, com recorte na migração venezuelana e foco na resposta institucional brasileira. Ao longo da análise, evidenciou-se que a migração constitui processo complexo que ultrapassa o deslocamento territorial, envolvendo transformações subjetivas, sociais e identitárias. Conforme discutido por Bhugra (2004), experiências migratórias são atravessadas por múltiplos estressores, cujos efeitos variam conforme as condições do deslocamento, as características individuais e o contexto de acolhimento.

A distinção entre migração voluntária e migração forçada mostrou-se fundamental para a compreensão dos diferentes impactos psicossociais associados ao deslocamento. Silove *et al.*, (2017) demonstram que a migração forçada e o refúgio tendem a produzir rupturas mais abruptas e maior exposição a experiências potencialmente traumáticas, especialmente quando combinadas a adversidades no período pré-migração. Carroll *et al.*, (2023), por sua vez, alertam para a necessidade de evitar generalizações, reconhecendo a heterogeneidade das experiências migratórias e a influência decisiva dos fatores pós-migração.

A análise dos processos de subjetivação evidenciou que a migração impacta a construção da identidade e a continuidade das trajetórias de vida. O deslocamento implica a reelaboração de sentidos, vínculos e projetos, especialmente diante de perdas simbólicas associadas ao luto migratório (Bhugra, 2004). Farahani *et al.*, (2021) destacam que experiências de reconhecimento e inclusão favorecem a reconstrução subjetiva, enquanto contextos de exclusão e discriminação tendem a agravar o sofrimento psíquico e comprometer o bem-estar dos migrantes.

Os impactos psicossociais da migração e do refúgio manifestam-se de forma multidimensional, envolvendo saúde mental, relações sociais e condições de vida. Silove *et al.*, (2017) indicam que fatores pós-migração, como discriminação, dificuldades de acesso ao trabalho e precariedade habitacional, podem desempenhar papel central na manutenção ou no agravamento do sofrimento psíquico, reforçando a importância de políticas públicas voltadas à integração social.

No recorte específico da migração venezuelana, observou-se que o deslocamento decorre de um contexto de vulnerabilidade estrutural, marcado por crise socioeconômica e colapso institucional. Relatórios do ACNUR (2025) evidenciam que esse fluxo migratório tem sido acompanhado por perdas múltiplas, desafios de integração e exposição a novos fatores de risco no país de destino. Ao mesmo tempo, iniciativas institucionais e comunitárias

têm contribuído para a redução de vulnerabilidades e para a reconstrução de trajetórias de vida, ainda que persistam limitações na resposta institucional.

A análise da resposta institucional brasileira destacou avanços normativos relevantes, fundamentados na Constituição Federal de 1988, na Lei de Migração e em tratados internacionais de direitos humanos. O reconhecimento do migrante como sujeito de direitos e o acesso universal às políticas públicas representam conquistas significativas. Contudo, a efetivação desses direitos enfrenta desafios relacionados à fragmentação das políticas, à insuficiência de recursos e às barreiras no acesso aos serviços, especialmente no campo da saúde mental (Brasil, 1988; Brasil, 2017; OIM, 2021).

Diante do exposto, conclui-se que a compreensão dos impactos psicossociais da migração e do refúgio exige abordagem integrada, que articule dimensões subjetivas, sociais e institucionais. A promoção da saúde mental e do bem-estar de migrantes depende da implementação de políticas públicas inclusivas, baseadas em direitos humanos e sensíveis às especificidades culturais e contextuais. Ao articular evidências científicas e marcos normativos, este estudo contribui para o debate sobre a necessidade de respostas institucionais mais eficazes e humanizadas, capazes de reduzir desigualdades e promover trajetórias de vida mais dignas no contexto migratório.

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Relatório de interiorização**: entre janeiro e junho de 2025. Brasília, 2025.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Global Trends Report 2023**. 2024.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Global Trends Report 2024**. 2025.

BHUGRA, Dinesh. Migration and mental health. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, v. 109, n. 4, p. 243-258, abr. 2004. DOI: 10.1046/j.0001-690X.2003.00246.x.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Operação Acolhida**. Brasília, 2026.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Informe de Interiorização 10/2023**. Brasília, 2023.

CARROLL, Haley A.; KVIETOK, Andrea; PAUSCHARDT, Julia; FREIER, Luisa F.; BIRD, Matthew. Prevalence of common mental health disorders in forcibly displaced populations versus labor migrants by migration phase: a meta-analysis. **Journal of Affective Disorders**, v. 321, p. 279-289, 15 jan. 2023. DOI: 10.1016/j.jad.2022.10.010

FARAHANI, Hadi; JOUBERT, Natalie; ANAND, Janet Carter; TOIKKO, Timo; TAVAKOL, Mohamad. A systematic review of the protective and risk factors influencing the mental health of forced migrants: implications for sustainable intercultural mental health practice. **Social Sciences**, v. 10, n. 9, art. 334, 2021.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Organização das Nações Unidas, 1948.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Assistência em saúde mental e atenção psicossocial à população migrante e refugiada no Brasil**: rede de apoio da sociedade civil. Brasília, 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **World Migration Report 2022**. Geneva: IOM, 2021.

PLATAFORMA R4V. **RMRP 2023/2024**: Plano Regional e Capítulo Brasil. 2023.

PLATAFORMA R4V. **RMRP 2024 End-Year Report**. 2025.

SILOVE, Derrick; VENTVEGEL, Peter; REES, Susan. The contemporary refugee crisis: an overview of mental health challenges. **World Psychiatry**, v. 16, n. 2, p. 130-139, 2017.

IMIGRAÇÃO LIBANESA AO BRASIL NO INÍCIO DO SÉCULO XX: A TRAJETÓRIA DE UM JOVEM IMIGRANTE LIBANÊS

Heliane Prudente Nunes³⁶

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A migração internacional contemporânea tem suscitado profundas reflexões e tem sido uma questão que incomoda a sociedade em geral. Ela gera problemas nas sociedades onde ocorrem as expulsões de populações, pelo julgamento que ela sofre, de órgãos internacionais, acusada de incapaz de resolver os seus problemas internos, e de impor ditaduras sangrentas. Também incomoda países receptores de imigrantes. O que fazer com os inúmeros refugiados que chegam ao Brasil, oriundos da África e da Ásia? Grande parte dos estudos mais recentes têm concentrado suas pesquisas nas consequências sociais, econômicas que afetam o equilíbrio e a estrutura demográfica do Brasil, relacionada com a disputa por empregos, atendimento à saúde, moradia, segurança pública, entre outros aspectos.

O fenômeno da migração expressa a crescente mobilidade em busca de trabalho sem qualificação, uma vez que as migrações abrangem cada vez mais movimentos de profissionais sem espaço em sua terra natal. As questões suscitadas com frequência indagam como agir diante do risco dos perigos da terra natal ou da realidade da discriminação imposta aos emigrados?

No Oriente Médio, a questão da Palestina explicita o fracasso da configuração geopolítica legada pelo colonialismo franco-britânico imposto após o final da Primeira Guerra Mundial. Os Estados da região só mantiveram, em muitos casos, sua integridade territorial sob ditaduras, ou sob ocupação de forças comandadas por grupos religiosos extremistas. Diante do caos instalado nessas regiões, a saída encontrada pelas populações foi a fuga em massa, uma

³⁶ Professora aposentada da Universidade Federal de Goiás (UFG), doutora em História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP). Autora do livro intitulado **A Imigração Árabe em Goiás**, Goiânia: Editora Tempestiva, 2022. E-mail: helianeprudentenunes@gmail.com.

vez que seus líderes não apresentaram projetos convincentes para a resolução dos problemas nacionais.

A abordagem que faremos a seguir identifica toda a crueldade da imigração forçada ocorrida, durante o domínio otomano, no território hoje conhecido atualmente como Líbano. O domínio “turco” no Líbano começou no século XVI, de 1516 até 1918, quando o Império Otomano foi derrotado ao final da Primeira Guerra Mundial, e a região foi colocada sob mandato francês, posteriormente dando origem ao atual Estado Libanês. É importante esclarecer que o domínio do Império Otomano no território atual do Líbano não foi uniforme. Houve longos períodos de relativa autonomia, sobretudo no Monte Líbano, mas também momentos de crise, repressão e violência, especialmente durante a Primeira Guerra Mundial e ao longo do século XX. Um dos episódios graves de repressão política e controle do Império otomano está relacionado com a grande fome ocorrida no Monte Líbano (1915-1918). Durante este período o Líbano sofreu uma fome devastadora. Estima-se que até um terço da população tenha morrido. As principais causas dessa tragédia foram o bloqueio naval, imposto pelos países aliados (França, Reino Unido e Rússia), gerando o colapso econômico, repressão da política otomana contra os libaneses, requisições de jovens libaneses para compor as fileiras do exército otomano, pragas agrícolas, entre outras. Diante desse quadro devastado pela Primeira Guerra Mundial, muitas famílias libanesas optaram por enviar seus filhos para outros países, na esperança deles encontrarem melhores condições de vida.

A imigração libanesa, mais intensa, ocorreu a partir das crises políticas internacionais do Império Otomano, e gerou profundos conflitos familiares. Tais conflitos são pouco explorados pelas pesquisas acadêmicas que priorizam os problemas políticos e econômicos. A partida para outros países dos filhos muito jovens, criava separações longas, e na maioria definitivas, pois nem sempre os filhos que emigraram conseguiam retornar a sua pátria. A saudade “*o ghurba*”, tornou-se um tema central na cultura libanesa. Cartas e remessas de dinheiro se tornaram o principal elo familiar entre os jovens que emigraram. O filho emigrado era esperado como o provedor financeiro e esta expectativa gerava tensões permanentes, incluindo a cobrança por envio de dinheiro e a dependência econômica dos que ficaram.

Diante desse quadro de tensão familiar, a nossa opção foi a de apresentar uma narrativa que envolve os vários problemas concernentes a imigração de jovens, enfocando as relações familiares, e enfatizando seus problemas socioculturais e emocionais. Essa narrativa foi baseada nas entrevistas, realizadas durante a pesquisa de doutorado, com imigrantes árabes, que vieram para Goiás no início do século XX. Tais entrevistas foram feitas com mulheres de origem

libanesa, e seus relatos constituíram a base documental de sustentação desta narrativa. Os conflitos familiares ligados a imigração libanesa envolvem desde a separação e saudade, pressões financeiras, choque culturais e geracionais, dilemas de identidade e, em alguns casos, transformações dos vínculos familiares.

2. A IMIGRACAO DE UM JOVEM LIBANES PARA O BRASIL: EM BUSCA DE UM FUTURO PROMISSOR

Josefina acordou assustada com o choro da sua mãe que gritava com todas as forças: “não, ele não pode ir para a guerra, não pode. Se ele não tem retorno, você sabe disso”. Seu marido, Sr. Kassen abraçava sua esposa desesperado, sem saber bem qual atitude tomar. Com o papel do governo Otomano nas mãos, ele mostrava as ordens de convocação de seu filho para se inscrever no exército Otomano. Ele sabia, que diante das ordens recebidas, só havia duas saídas: apresentar-se imediatamente ao comandante local, responsável pelo cadastramento de novos convocados, ou ser preso pelo não cumprimento das ordens do Estado. O pavor tomou conta de todos. Josefina via sua mãe tremer de pavor, ao pensar em perder seu filho nas guerras travadas pelo Império Otomano, e pelas péssimas condições que os soldados eram tratados pelos seus superiores. Jamil, o filho de 18 anos, o mais velho de sete filhos, se negava a apresentar-se ao comando local. Ele dizia aos pais: “os senhores sabem que o meu alistamento significa a minha partida definitiva. Quem vai para a Guerra não volta”. Raissa abraçava o marido implorando para que ele encontrasse outra saída, diante da tragédia anunciada. Josefina começou a rezar e pedir a Deus que desse ao seu irmão outro destino. Ela lembrava como ele era trabalhador e ajudava seu pai na dura tarefa de arar o solo, cuidar dos animais, e zelar pelos irmãos mais novos. Novos soluços, tremores, desesperos.... “O que fazer meu Deus pensava Raissa, o que fazer meu marido?”.

Kassen, resolveu ir falar com seu vizinho, para saber qual a melhor decisão a ser tomada. Ele era um dos homens mais velhos do povoado onde morava, na província de Zahlé. O Sr Assad o recebeu de forma amistosa, mas à medida que foi escutando a voz preocupada do vizinho foi assumindo uma atitude cautelosa, com medo de revelar as decisões que ele tomara quando seu filho também fora convocado pelo exército Otomano. Ele chamou o Sr. Kassen para conversar fora da casa, longe dos seus filhos, da sua esposa e dos outros parentes que se encontravam no local. “Se acalma meu vizinho, nós vamos encontrar outra solução. Não vamos deixar seu filho Jamil ir para a guerra. Mas para isso você vai ter que fazer algum sacrifício. Você vai mandar seu filho para a América”. Kassen ficou assustado diante da solução indicada pelo vizinho e disse desesperado: “eu não tenho recursos para comprar a passagem e fazer

frente às despesas que serão necessárias. Minha colheita mal dá para alimentar meus filhos, e eu não tenho como conseguir um empréstimo no Banco”. Assad, sensibilizado com a dor de Kassen, lhe disse: “Vamos hipotecar suas terras no Banco. Se não for suficiente, peça ajuda aos seus irmãos, seus tios. Eu tomei essa decisão quando meu filho foi convocado. Consegui ajuda dos meus familiares, juntamos o pouco de cada um e conseguimos financiar toda a viagem. Hoje ele já tem seu próprio negócio no Brasil e já está enviando dinheiro para pagar as dívidas que eu fiz”. Assad ainda lhe disse: “Sei de outros jovens que fugiram para a América, ao serem convocados pelo exército Otomano e depois de pouco tempo eles já conseguiam enviar muito dinheiro para suas famílias. Amanhã, logo que amanhecer, vamos tomar algumas providências. Qual o tempo que seu filho tem para se apresentar?”. Kassen olhou para o papel da convocação e informou que seu filho deveria se apresentar dentro de cinco dias. “O tempo é curto mas vou te ajudar. Somos vizinhos há mais de 20 anos e sempre vivemos em harmonia”. Assad ainda falou quase sussurrando no ouvido de Kassen: “tome muito cuidado, se você for descoberto seu filho pode ser enforcado e toda sua família será punida. Não podemos confiar em ninguém, pois o exército coloca espiões para delatar os que fogem da convocação militar”. Kassen voltou para casa e contou para sua esposa o plano para salvar seu filho. Josefina não conseguia dormir tentando escutar o que seus pais sussurravam, pelo menos sua mãe havia se acalmado e já não chorava desesperada. Seus irmãos que também estavam assustados olhavam para ela pedindo uma explicação. Ela tentava acalmá-los colocando a mão nos lábios e dizendo: “vai tudo ficar bem. Papai vai encontrar uma solução. Voltem a dormir”.

O dia amanheceu com um sol pálido, prenunciando um forte calor, próprio do verão libanês. Raissa levantou logo da cama, após uma noite marcada por pesadelos. Ela ficava lembrando das histórias que ouvia sobre os sofrimentos impostos pela guerra. Quantos jovens da sua aldeia haviam partido para a batalha e ninguém nunca mais soube notícias deles? As mães enlutadas, choravam inconformadas em não poder dar um enterro cristão aos filhos. Raissa ainda pensava que a luta que o Império Otomano travava com seus inimigos não era de seu interesse. Desde que os soldados otomanos dominaram sua aldeia, lá pelos anos de 1700, ou mais, não se lembrava direito, os libaneses não tiveram mais sossego. Eram esmagados com fortes impostos, negados o direito de exercer alguns ofícios considerados próprios da elite otomana, desprezados pelo fato de serem cristãos maronitas. Mas agora, a violência chegara à sua porta. Seu lindo filho estava em perigo e todo o esforço do mundo deveria ser feito para protegê-lo. Com muitas idéias borbulhando na cabeça o café foi sendo coado. Logo toda a família estaria de pé e era preciso agir rápido para dar conta de fazer

o pão que alimentaria a todos. Aos poucos cada um foi ocupando seu espaço na mesa, respeitando sempre o lugar do chefe da família. O silêncio dominava o ambiente, apesar de todos estarem curiosos sobre o que estava acontecendo. Josefina logo foi ajudar sua mãe nas tarefas domésticas. Foi buscar o leite de cabra para acompanhar o pão. Era tudo muito pobre, mas tinha o suficiente para ninguém morrer de fome. O Sr. Kassen pegou os documentos que estavam na gaveta da cômoda, na sala e foi logo pegando seu rumo, acompanhado do seu filho Jamil. Sua mulher perguntou: “Kassem você e Jamil não vão tomar seu café?”. “Não, mulher, temos pressa. São muitas as providências que tenho que tomar. Cuide de tudo por aqui. Devo voltar no final do dia”. Raissa sentiu uma dor estranha diante do perigo que sua família corria. A fuga de um jovem convocado pelo exército otomano era punida com muito rigor. Era caso de prisão, tortura e até a morte. Ela tentou tirar os maus pensamentos da cabeça e se afundou no trabalho. Agradeceu a Deus pelo fato de ter uma filha tão companheira que ajudava em todas as tarefas, desde as mais pesadas, no campo, como também os afazeres domésticos.

Josefina estava com 15 anos e seus pais já estavam arranjando um casamento para ela. Tinha um primo que morava em Beirute que estava interessado nela, embora a ausência de um dote fosse um obstáculo para finalizar a negociação. Ela não conhecia seu primo, mas confiava na escolha dos seus pais. Eles sabiam o que era melhor para os filhos.

Jamil tentava acompanhar os passos largos do pai, ansioso para realizar todas as tarefas que havia estabelecido: ir na casa do tio mais velho e pedir um empréstimo para as despesas, incluindo a confecção dos documentos, o suborno dos funcionários alfandegários e os gastos com a viagem. Era pouco, mas nem o pouco ele tinha de reserva. Havia trabalhado durante toda a sua vida, sem descanso, de sol a sol, mas as despesas eram muitas. A terra que ele possuía era pequena e a pouca produção era quase toda destinada a pagar os altos impostos cobrados pelos turcos. Não havia para quem reclamar. Era pagar ou sofrer sérios castigos. Ao chegar ao seu destino, Kassen foi recebido com muito carinho pelo tio, a quem ele respeitava muito e nutria um profundo respeito. Desde a morte do seu avô paterno seu tio Hossen era o líder da família, e as grandes decisões familiares tinham que ter sua aprovação. Kassen sentou na sala, bastante enfeitada com o retrato de alguns parentes. Eram retratos venerados por todos, com respeito e dedicação. “Então o que te traz aqui tão cedo meu sobrinho?”, perguntou Hossen. “Meu tio, estou muito confuso com uma trágica notícia recebida. Meu filho Jamil foi convocado pelo exército otomano”. Jamil que estava sentado ao lado do pai olhou para o tio com uma súplica desesperada. Parte da solução dependia da decisão do tio Hossen. Kassen logo foi explicando

que o tempo para a apresentação de Jamil diante do exército otomano era de apenas uma semana, e ele estava decidido a ajudar na fuga do filho para fora do país. “Meu tio, o Sr. é um homem sábio, me ajude a defender a vida do meu filho”. Hossen ficou pensativo alguns segundos, tentando encontrar uma saída para o problema do sobrinho. Decidiu que faria uma reunião com toda a grande família e cada um dos membros deveriam dar uma ajuda financeira para ajudar Jamil. Logo tratou de mandar aviso aos parentes, da sua aldeia e dos que habitavam mais distante. Caso o dinheiro arrecadado não fosse suficiente, ainda existia a possibilidade de penhorar suas terras, mas o valor seria muito pouco, diante da sua pequena extensão.

O conselho familiar reuniu-se dois dias após a convocação e todos atenderam ao pedido com muita atenção. Antes da fala do Hossen, foi servido um chá preto acompanhado de fatias de queijo e um saboroso bolo, além das frutas tradicionais, laranja, tangerina, maçã, pêssego, damasco e ameixa. Todos se serviram e elogiaram a mesa farta, tradição da família libanesa. Houssen logo tomou a palavra e explicou a todos o problema vivido pela família de Kassen. A falta de dinheiro para custear as despesas da viagem do jovem Jamil, que havia sido convocado para servir o exército otomano. Houssen logo foi advogando a causa, lembrando que hoje era o filho de Kassen e que outro dia poderia ser o filho de alguns dos que estavam presentes. Lembrou a todos que a família é o bem maior e que todos devem defendê-la, pois dela depende a manutenção da memória das injustiças que o povo árabe sofria diante do terror imposto pelo Império Otomano. Alguns parentes alegaram que eles também tinham poucos recursos, pois a grande seca devastara as lavouras, outros lembraram que se eles fossem descobertos na ajuda da fuga de um convocado pelo exército otomano, todos receberiam graves represálias. Por fim, após argumentos a favor e outros contra, a decisão foi anunciada pelo representante do grupo familiar, Sr. Hossen. “Vamos ajudar o nosso irmão de sangue que precisa do nosso apoio. Cada um deve colaborar com pelo menos 5 dólares e depois, quando Jamil chegar na América e começar a ganhar dinheiro, ele vai ressarcir a ajuda de cada um. Após um breve silêncio, todos concordaram e prometeram conseguir o dinheiro dentro de dois dias.

A decisão tomada acalmou o coração de Kassen e do seu filho Jamil, que após os agradecimentos formais voltaram rápido para casa para dar a boa notícia a sua esposa e filhos.

Raissa estava sentada em um banco na porta de sua casa, esperando angustiada a decisão do conselho familiar. Se fosse aprovada a ajuda ao seu filho muitas providências deveriam ser tomadas bem rápido, pois o tempo era escasso. Ao ver o semblante alegre do seu marido, Raissa soube que a ajuda havia sido

aprovada e lágrimas rolaram de seus olhos. Ela sentiu que a partida do seu filho poderia significar que ela nunca mais o veria e um forte arrepio percorreu seu corpo. Por outro lado ela pensou, pelo menos a fuga para outro país poderia garantir a vida do seu filho.

Os dias que antecederam a partida de Jamil foram tomados por muitas providências. Primeiro, Kassen foi procurar um amigo que sabia como driblar o serviço de emigração otomano. Ele deveria fazer o cartão de identidade com a assinatura do responsável pela documentação do embarque. Isso foi garantido mediante um “agrado” em dinheiro. O navio com destino a América sairia do porto de Beirute, principal centro portuário da região. De lá, o destino seria o porto de Calais, na França, local de embarque dos navios transatlânticos rumo ao destino final, o Brasil. Kassen havia escutado de alguns amigos que no Brasil existem muitas oportunidades de ganhar dinheiro e alguns parentes já haviam feito essa travessia com sucesso. No entanto, seu coração ainda permanecia angustiado diante da idéia de se afastar definitivamente do seu filho. Jamil não sabia o que esperar dessa decisão. Será que ia dar tudo certo?. Os perigos da viagem lhe deixavam ansioso e tenso, mas ao ver os esforços que toda a família havia feito para ajudá-lo ele afastava os pensamentos ruins. Quem sabe, após ganhar muito dinheiro, ele não poderia voltar ao Líbano e rever toda sua família, além de pagar as dívidas contraídas com seus familiares. Com este pensamento ele sossegou suas inseguranças.

O dia da partida havia chegado. Raissa levantou bem cedo para fazer o pão sírio (*khubz*), base de quase todas as combinações do alimento matinal, leite “*Labneho*”, cremoso, servido com azeite, queijos de cabras, acompanhados de pepino e tomates frescos, temperados com hortelã, além do chá preto e o café árabe, que Jamil tanto apreciava. Apesar da família ter poucos recursos, a mãe fez tudo com muito amor e pensou: será a última vez que faço a comida para Jamil?. Seus olhos ficaram embaçados pelas lágrimas e seu corpo todo tremeu diante daquela possibilidade.

Kassen havia conseguido o transporte para ele e seu filho irem até o porto de Beirute. Eram trinta quilômetros a serem vencidos com vários obstáculos, desde ladrões que perambulavam pelas estradas, até os policiais que fiscalizavam a documentação dos viajantes, quase sempre liberada após o pagamento de propinas. Toda a família se reuniu no pequeno espaço da cozinha e deram os últimos adeus. Raissa ao abraçar seu filho evitou chorar diante da família pois essa fraqueza poderia contaminar a todos e ela conseguiu beijá-lo sem derramar uma lágrima. Mais tarde, escondida em seu quarto, ela deixaria todas as lágrimas contidas derramarem pelo seu rosto. Jamil sentiu pela última vez o cheiro suave que exalava dos cabelos de sua mãe e evitou chorar, pois ele não queria que ela sofresse ainda mais. Abraçou todos os irmãos e partiu para o seu novo destino.

A viagem até o porto de Beirute transcorreu sem grandes problemas. Kassen, levava alguns produtos da aldeia para vender na capital e assim disfarçar o real motivo da viagem. Chegaram em Beirute ao anoitecer e foram direto para o local do embarque. Kassen despediu de seu filho com uma tremenda dor, com a sensação de que talvez nunca mais veria. Ele deu os últimos conselhos a Jamil, enfatizando que, “a honestidade deve ser a conduta utilizada em todas as situações”. Ele afirmou que o imigrante sempre é visto com muita desconfiança e a todo o momento Jamil deveria provar que ele é um homem de honra e de credibilidade. Jamil ouvia todas as recomendações do seu pai com muita atenção e com o firme propósito de segui-las fielmente. Após um longo abraço e vários beijos trocados entre pai e filho, Kassen retornou para sua aldeia com seu coração arrasado pela dor da separação.

3. A VIAGEM

Dois dias após a chegada de Jamil em Beirute ele foi informado que o navio já estava atracado no porto, à espera dos tripulantes. Ao chegar no navio, Jamil percebeu como as instalações destinadas aos imigrantes pobres eram as piores possíveis. Era um espaço pequeno ocupado por várias pessoas, muitas na mesma situação de Jamil e outras, por casais que também fugiam da pátria dominada e das injustiças a eles impostas pelo dominador. Não havia um local definido, era um espaço único e cada um se ajeitava da melhor maneira possível. A travessia até o porto de Calais foi marcada por muito medo e sofrimento. Jamil sentiu muitos enjoos com o constante movimento das ondas, e incerteza sobre o destino, tudo ainda se agravava mais com o mau cheiro que foi se acumulando durante a travessia. A comida servida era pouca e de péssima qualidade. Os pães que sua mãe havia preparado para a viagem acabaram logo e, Jamil teve que se contentar em comer o que tinha, apesar do cheiro de ranço dos alimentos. À noite, Jamil em seu canto lembrava de sua família e sentia o cheiro gostoso exalado pelos cabelos de sua mãe, cheiro este que o acompanhou por toda sua vida. Aceitava com paciência o desconforto da viagem pois toda a família havia feito muito sacrifício para que ele fugisse do serviço militar e de uma morte certa. Ele direcionava seu pensamento para a nova vida que ele teria no Brasil e, quem sabe, ficaria rico rapidamente e ajudar seus pais. Seus companheiros de viagem preferiam sempre o silêncio e os murmúrios eram percebidos de forma incompreensível. O medo estava espalhado no rosto de todos. Medo de um futuro incerto, de um país tão diferente, com língua, comida e costumes próprios.

A limpeza dos sanitários era feita pelas mulheres, que com muito esforço tentavam minimizar o terrível odor de urina e fezes que exalavam dos banheiros. Luta inglória, pois a falta de produtos de limpeza, comprometia o sucesso da empreitada.

4. CHEGADA AO BRASIL

Depois de dois longos e penosos meses, finalmente o comandante anunciou aos passageiros a chegada ao Brasil, na Ilha das Flores, no Rio de Janeiro. Todos começaram imediatamente a arrumar suas bagagens, limpar o rosto e passar o pouco que restou das lavandas para camuflar o odor dos longos dias no navio.

Jamil se dirigiu rapidamente para a parte superior do navio com a esperança de ver a paisagem da cidade do Rio de Janeiro, mas os tripulantes da primeira classe, já estavam ocupando todo o espaço do convés e só depois de algum tempo ele consegue ver alguns relances do porto. O movimento era intenso. Os que chegavam procuravam os seus parentes e amigos que deveriam aguardá-los, e a ansiedade tomou conta de todos. Alguns passageiros avistavam seus parentes e logo tratavam de descer a escada e encontrá-los, com fortes abraços e choros contidos.

Jamil sentiu um medo e uma profunda solidão ao perceber que estava sozinho em uma terra estranha, sem entender a língua. Rezava silenciosamente pedindo a Deus que seu parente que viria recebê-lo chegasse logo. Após descer a escada, Jamil escutou uma voz rouca com um sotaque árabe diferente, “você é o Jamil, filho de Kassem?”. Com voz trêmula, ele respondeu, “ Sim senhor, sou Jamil, filho de Kassem”. Seu primo Abraão o abraçou e foram logo caminhando em direção a pensão que Jamil ficaria hospedado, até iniciar a longa jornada com destino ao interior do Brasil. Mas, antes de viajar para o interior, Jamil deveria trabalhar com outro parente, nos bairros da periferia da cidade, na zona do cais, para aprender a língua e como lidar com os fregueses. As primeiras recomendações do primo foram de cuidados com o comportamento esperado de um imigrante libanês, “honestidade, respeito e muito trabalho”. Ficou claro para Jamil a importância das redes familiares e comerciais e a forte solidariedade entre imigrantes que haviam chegado antes dele. Abraão foi explicando como Jamil deveria se comportar no negócio de vendas de varejos. Apresentou quais os produtos eram mais desejados, os preços, e como eles deveriam ser repostos após a venda dos mesmos. Normalmente, o fornecedor dos produtos era outro parente da família que tinha uma empresa atacadista, e os jovens recém chegados eram encarregados de vender as mercadorias de porta em porta até terminar o estoque, conhecido pelo termo de mascate. A comissão inicial que Jamil receberia era pequena, mas ele ainda estava na fase de treinamento. Após a experiência adquirida seu lucro poderia crescer mais.

Jamil foi escutando todas as explicações do primo e uma onda de esperança foi tomando seu coração. Ele sentia que faria sucesso nos negócios. O maior obstáculo, que era a língua, seria superado em pouco tempo e seu primo estava disposto a ajudá-lo nos primeiros dias.

Jamil foi apresentado aos donos da pensão, que eram também libaneses que haviam chegado a mais tempo ao Brasil. Foi servido um ligeiro lanche e Jamil tratou logo de comer pois a fome era muita. Lembrou dos pães e outras delícias que sua mãe fazia e sentiu o peso da distância dos seus entes queridos. Após um banho reparador Jamil foi deitar e preparar para as novidades dos dias seguintes. Mas antes, tratou de escrever uma carta para seus pais, contando tudo sobre a viagem, omitindo parte dos problemas sofridos para não causar mais sofrimento aos seus familiares. Sua ideia era de aproveitar o máximo das oportunidades econômicas do Brasil, poupar dinheiro suficiente para o pagamento dos débitos contraídos em decorrência das despesas da viagem e, posteriormente, retornar à pátria com dinheiro suficiente para comprar uma boa casa, terras, etc.

5. INICIANDO OS NEGÓCIOS

É importante salientar que, da totalidade dos imigrantes, os árabes constituíram o primeiro grupo volumoso destinado, especificamente na área urbana da sociedade brasileira, no início do século XX. Tal pioneirismo traduziu-se em uma série de vantagens, que redundaram no domínio absoluto, dos imigrantes árabes, em determinados setores do comércio varejista e atacadista. A aspiração de todo imigrante árabe era de abrir seu próprio estabelecimento comercial. Entretanto, no início das suas atividades, eles se sujeitavam a um fornecedor de mercadoria, normalmente um atacadista bem sucedido, de quem recebiam os produtos para negociar. O fornecedor era, em geral, um comerciante que já havia passado pela mascateação e que, graças ao trabalho de alguns anos, conseguira se estabelecer com uma ou até várias lojas. A relação entre o fornecedor e o mascate era de confiança e se sustentava em um sentimento associativo e comunitário.

Jamil recebeu sua primeira caixa com as mercadorias que deveriam ser vendidas. Certificou-se dos preços de cada uma e foi de porta em porta apresentando os lenços, os perfumes, as meias finas, canivetes, sabonetes, balas, tecidos e outras variedades de produtos. A caixa era muito pesada, mas o desejo de começar a vender superava qualquer incômodo. No início, Jamil ficou observando seu primo a oferecer as mercadorias. Sempre risonho ele abria a caixa como se ela fosse mágica, elogiando cada produto e suas principais funções. Ele percebia que dificilmente o mascate deixava de vender seu produto. As condições de pagamento eram bem flexíveis. Quando o cliente não tinha dinheiro para pagar, estabelecia-se um parcelamento do débito. Tais ideias foram se fortalecendo na mente de Jamil e sua prática foi se baseando nessas premissas.

A rotina de trabalho de Jamil iniciava às 5 horas e durava até as 18 horas. A devoção ao trabalho árduo era motivada por um objetivo concreto: acumular

tanto capital quanto possível, em um tempo tão curto quanto possível, e retornar à velha pátria. Jamil desenvolveu ao longo do seu trabalho uma capacidade de iniciativa. Propôs ao seu primo Abraão uma sociedade nos negócios. Embora ele não tivesse capital para dar de entrada, ele compensaria com uma jornada de trabalho longa e logo, bastante exitosa. Seu primo aceitou a sociedade proposta mas, impôs como condição que Jamil iniciasse a sua jornada pelo interior do Brasil. A sua prática de mascate na capital lhe fornecera as bases para uma nova etapa de trabalho. Certamente o sucesso foi o resultado obtido. Mas a volta para sua terra natal foi sendo adiada anos após anos. Primeiro foi acumular recursos para pagar os débitos contraídos pela sua família para custear sua viagem, depois as despesas com seu casamento, o nascimento dos filhos, os custos com a escola... De repente Jamil começa a se “sentir brasileiro”, embora seu coração ainda guardasse o amor por sua família e por sua terra natal, sentindo-se ao mesmo tempo árabe e brasileiro.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa apresentada foi fundamentada nas fontes orais, obtidas pela autora, durante as entrevistas realizadas com mulheres imigrantes que chegaram em Goiás, na primeira década do século XX. Nela foram abordadas as crises políticas internacionais, envolvendo o Império Otomano e a crueldade imposta aos libaneses, sob o seu domínio. A convocação de jovens libaneses para compor o exército otomano, seguida da fome e falta de perspectiva para os jovens, os levam à fuga para outros países, inclusive o Brasil. A imigração forçada reflete diretamente nas relações familiares.

Ela revela a estrutura patriarcal da família libanesa, calcada nos costumes e tradições que atribui ao patriarca as decisões sobre o destino de seus membros, e ao mesmo tempo demonstra a exclusão da participação das mulheres, que se limitam aos sentimento de ansiedade, medo, e saudade diante da expectativa da separação definitiva dos filhos. Os depoimentos demonstram ainda o poder da família estendida, representada no relato pelo conselho de família, que endossa a decisão do patriarca. Também fica evidente a existência de uma vasta rede de solidariedade configurada entre os membros da família no Líbano e também entre os parentes que acolhem os imigrantes no país de destino. Outra característica marcante da família libanesa neste processo de imigração, é a expectativa de sucesso depositada nos jovens imigrantes, que tem como premissa básica a dedicação ao trabalho, o espírito de inovação e o despojamento.

Por fim, foi abordado a questão da identidade do jovem imigrante, que devido a necessidade da integração, é forçado a abandonar parcialmente os seus valores culturais tradicionais e se integrar a uma nova realidade social, e ao seu novo *status*, o de imigrante.

REFERÊNCIAS

- DUOUN, Taufik. **A emigração sírio-libanesa às terras da promessa**. São Paulo: Tipografia Editora Árabe, 1944.
- FARHAT, Emil. **Dinheiro na estrada**: uma saga de imigrantes. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.
- FAUSTO, Boris. **Historiografia da imigração para São Paulo**. São Paulo: Sumaré, FAPESP, 1991.
- GATTAZ, André Castanheira. **História Oral da Imigração Libanesa para o Brasil (1880-2000)**. SP: Edusp, 2005.
- GOULART, José Alípio. **O mascate no Brasil**. São Paulo: [s. n.], 1956.
- HAJJAR, Claude Fahd. **Imigração árabe**: 100 anos de reflexão. São Paulo: Ícone, 1985.
- HELOU, Bourhan. **Memórias de um imigrante**. Goiânia: Gráfica Oriente, 1969.
- HITTI, Phillip. K. **Lebanon in history**: from the earliest times to the present. New York: Macmillan, 1924.
- HOURNAFF, Alixa. **Becoming american: the early arab immigrant experience**. Carbondale: South Illinois University Press, 1985. ANI, Albert. **Uma história dos povos árabes**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1994.
- LESSER, Jeffrey. **A negociação da identidade nacional**: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil. SP: UNESP, 2001.
- NUNES, Heliane Prudente. **A Imigração Síria e Libanesa nos Estados Unidos e no Brasil - Um estudo comparativo**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1999.
- NUNES, Heliane Prudente. **A imigração árabe em Goiás (1880-1970)**. 2ª Ed. Goiânia: Tempestiva, 2022.
- OSMAN, Samira Adel. **Imigração árabe no Brasil**: histórias de vida e identidade. SP: FFLCH/USP, 2006.
- SAFADY, Jorge S. **A imigração árabe no Brasil**. São Paulo, 1972. Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo.
- SAFADY, Wadih. **Cenas e cenários dos caminhos de minha vida**. Belo Horizonte: Santa Maria, 1966.
- SIQUEIRA, Jacy. **A presença sírio-libanesa em Goiás**. Brasília: Suplemento Cultural da Câmara Legislativa do Distrito Federal, ano 1, n. 3, 1993.
- TRUZZI, Oswaldo Mário Serra. **Patrícios**: sírios e libaneses em São Paulo. Campinas, 1993. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade de Campinas.

LETRAMENTO CRÍTICO, MIGRAÇÃO E PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA NA CATALUNHA, ESPANHA³⁷

Taluana Laiz Martins Torres³⁸

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo o tema do letramento crítico será abordado a partir de práticas educativas realizadas em uma associação de português como língua de herança formada por famílias brasileiras na Catalunha, Espanha.

As reflexões apresentadas têm suas origens em minha pesquisa de pós-doutorado, financiada pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e que está inserida no projeto europeu “Expect Art: explorando y educando la alfabetización cultural a traves del arte”*. Neste texto busco compreender especificamente as potencialidades do letramento crítico através de experiências de crianças migrantes e/ou filhos/as de famílias multiculturais que vivem na cidade de Barcelona, região da Catalunha, Espanha.

O artigo se propõe a explorar as potencialidades de práticas de letramento crítico, realizadas em uma associação de português como língua de herança. Para isso, apresento e discuto os dados recolhidos no trabalho de campo desenvolvido com crianças na associação de Barcelona, durante o ano de 2025 e que consistiu no desenvolvimento de uma oficina culinária oferecida a uma turma de brasileirinhos com idades entre 8 e 12 anos. A oficina foi inicialmente planejada pelo grupo Expect_Art e desenvolvida pela pesquisadora, em parceria com as famílias associadas.

37 A pesquisa apresentada no presente texto forma parte do projeto Exploring and Educating Cultural Literacy Through Art / EXPECT_Art (101132662 / HORIZON-CL2-2023-HERITAGE-01-07).

38 Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP. Pesquisadora de Pós-doutorado na unidade de Pedagogias Culturais da Universitat de Barcelona. E-mail: ttaluana@hotmail.com. Agência financiadora: CNPq.

2. LETRAMENTO CRÍTICO X ALFABETIZAÇÃO CULTURAL CRÍTICA

O levantamento e análise da literatura brasileira relacionada ao tema da alfabetização cultural crítica e migração teve como base o estudo aprofundado do relatório elaborado pelo grupo Expect_Art (2024). Tal documento apresenta a genealogia do termo Alfabetização Cultural Crítica (ACC) a partir da revisão narrativa da literatura conceitual e metodológica sobre alfabetização cultural e educação artística por meio de uma abordagem interdisciplinar.

O relatório analisado utilizou base de dados como Web of Science, Scopus, Eric, Google Scholar e Academic Search Complete e analisou 119 referências diretamente relacionadas ao termo.

De acordo com o relatório (2024, p.8) a noção de alfabetização cultural crítica “é alimentada pela virada da alfabetização cultural no sentido de incluir perspectivas ligadas às interseccionalidades (de gênero, etnia, sexualidade, religião, cultura, classe social...). Essas perspectivas exigem respostas complexas para abordar práticas comuns da vida”. Além disso, a alfabetização cultural crítica possui uma agenda emancipatória e se interessa pelas práticas e expressões culturais de grupos e comunidades marginalizadas.

Três conceitos são chaves e formam a base da Alfabetização cultural crítica, considerando que ela pode ser vista como uma resposta a:

- 1) uma narrativa cultural hegemônica sobre alfabetização cultural a partir da perspectiva interseccional de uma sociedade diversificada; 2) alfabetização como multialfabetização, pois a leitura é estendida a outras mídias com foco em expressões culturais e artísticas (formas visuais, eletrônicas, gestos, arranjos espaciais etc.), às experiências vividas que são o foco da alfabetização cultural, às experiências vividas que são essenciais para dar sentido à leitura; 3) para que serve a educação, que não é a mera aquisição de conhecimento de cultura(s) (ou seja, de artefatos culturais), mas uma capacidade de se mover de forma autoconsciente e crítica dentro das culturas em que se vive (Expect_Art, 2024, p.18, tradução minha).

A partir dos princípios de Tilio (2019), a proposta da alfabetização cultural crítica do Expect_Art implica: 1) desafiar os estudantes a desconfiar e questionar tudo que é naturalizado, dado como normal; 2) trabalhar a educação para a justiça social, com compromisso para a mudança social, desestabilizando o conhecimento naturalizado e padronizado; 3) questionar as representações, já que estas são narrativas socialmente construídas; 4) defender a construção de uma base de conhecimento sólida, que promova o estranhamento e distanciamento crítico de ideias e perspectivas já conhecidas; 5) criar condições transformadoras para a autorreflexão, que contribua para o crescimento pessoal; 6) manter as expectativas altas, presumindo que os/as alunos/as possam participar de uma discussão madura e se transformar.

Em resumo, tal proposta consiste em promover uma educação crítica para a mudança social, que permita aos estudantes o questionamento de representações de conhecimentos naturalizados, com objetivo de construir espaços de autorreflexão que contribuam para o crescimento pessoal dos educandos e sua transformação.

Após o estudo do relatório produzido pelo grupo europeu foi necessário mapear como o debate da alfabetização cultural crítica está presente no cenário acadêmico brasileiro. Para isso, foram realizadas buscas na biblioteca eletrônica SciELO (Scientific Electronic Library Online), nas bases de dados Web of Science e Scopus, com o descritor “alfabetização cultural” (em português e espanhol, nos títulos). Nessa primeira busca não foi encontrado nenhum resultado.

Para ampliar a pesquisa, também foram realizadas buscas no Portal de Periódicos da CAPES, que resultaram em 6 trabalhos. Entretanto, entre eles apenas dois traziam o termo “alfabetização cultural” no título. No artigo “A região do norte fluminense e a alfabetização cultural na formação continuada” de Correa e Quintino (2018) o termo é tratado do ponto de vista da formação de professores e seu entendimento não contempla aspectos críticos que envolvam discussões sobre gênero, raça, religião, entre outros. Um segundo artigo “Educação patrimonial: um recurso para alfabetização cultural no Ensino Fundamental” relaciona a alfabetização cultural à educação patrimonial (Pacheco; Vargas, 2009), ademais, após leitura aprofundada, constatou-se que não há uma definição do conceito utilizado no estudo.

Diante dos resultados, optamos por incluir buscas também no Google Escolar, entretanto, ocorreu algo semelhante. Foram localizados 4 trabalhos, mas nenhum estabelecia relação com o conceito de ACC. Já em “outras pesquisas relacionadas” foram encontrados: 1 artigo (Arruda, 2014) sobre alfabetização cultural e educação patrimonial (que também não apresenta uma definição do termo) e 2) uma dissertação de mestrado sobre alfabetização cultural Kaa’por (Barros, 2023). Neste estudo intitulado “Alfabetização cultural ka’apor: etnomatemática nas práticas de cestarias e grafismo corporal”, a autora define alfabetização cultural como “saberes e fazeres trazidos e repassados pelas famílias desde a infância e que fortalece o ensino e a aprendizagem diferenciada para as populações indígenas” (Barros, 2023, p.18), definição que não dialoga com o conceito utilizado pelo Expect_Art, embora o foco da dissertação seja uma experiência que envolve um grupo indígena.

Tendo em vista os resultados, foi possível elaborar duas hipóteses: que o termo não está presente no cenário acadêmico brasileiro ou que o debate da alfabetização cultural crítica (ACC) esteja pautado sob outras denominações e/ou definições.

O passo seguinte foi procurar termos semelhantes ao de ACC utilizados em estudos acadêmicos do Brasil. Street (2013) lembra que o termo alfabetização tem certa objeção no contexto brasileiro, já que ele está relacionado a uma visão estreita de aquisição da escrita, enquanto o termo letramento faz referência a processos que envolvem usos sociais da leitura e escrita. Desse modo, foi necessário localizar investigações que trabalhassem com conceitos como de letramentos, letramentos sociais, letramentos críticos, multiletramentos e multiletramentos críticos para, através de um estudo terminológico, buscar aproximações possíveis com a discussão travada pelo grupo Expect_Art.

Após leitura dos trabalhos de pesquisadoras/os como Magda Soares (2007), Costa e Mendonça (2022), Rojo e Moura (2013), Rangel (2024), Fernandes e Santos (2020), Tilio e Rocha (2024) e Arruda (2023) foi possível delinear um mapeamento preliminar dos termos mais utilizados e definir as aproximações possíveis com a ideia de ACC.

De acordo com a literatura estudada, é possível inferir que o conceito de Letramento Crítico é o que mais se aproxima da ideia de ACC, já que o trabalho a partir de tal perspectiva pretende questionar e lutar contra as hierarquias e dar visibilidade a experiências não hegemônicas nos espaços de formação, adotando um enfoque que considera marcadores como gênero, classe, etnia, religião etc (Arruda, 2023). Com base na concepção de transgressão crítica, Arruda (2023, p. 13) propõe:

[...] a possibilidade de um trabalho docente com o letramento crítico como forma de engajamento, de autoavaliação constante, de luta contra as hierarquias coercitivas e as parcialidades advindas do sistema de dominação (Freire, 2016, 2019; hooks, 2017), com a finalidade de que as experiências não hegemônicas prevaleçam nos espaços de formação, nas agências de letramento. Para isso é preciso transgredir, partir da margem, ver-escutar-sentir a posição discursiva dos grupos oprimidos e marginalizados. Como bem denuncia hooks (2017), é preciso questionar as políticas de dominação, o impacto do racismo, do sexismo, da exploração de classes e da colonização; é preciso abandonar raciocínios simplistas, reducionistas, dedutivos, ir além das teses essencialistas sobre o ser humano; é preciso fugir de discursos repletos de clichês, de ficções e autoficções, inverter as narrativas de verdade eurocêtricas; é preciso impedir que os currículos (acadêmicos e escolares) sejam mais um mecanismo de dominação.

Tilio e Rocha (2024, p.13), por sua vez, acrescentam que a expressão “letramento crítico avança sobre os ideais da pedagogia crítica e a eles acrescenta outros ideais além da luta de classe: as lutas raciais, de gênero, de sexualidade e de outras formas de opressão e poder que, se não se sobrepõem à luta de classes, ao menos a elas se interseccionam”. Ademais, o objetivo do letramento crítico é “empoderar os aprendizes, provendo-os com um aparato analítico-crítico para

ajudá-los a refletir sobre as experiências e práticas com a linguagem, as suas próprias e as dos outros, em instituições das quais fazem parte e na sociedade em que vivem como um todo” (Clark e Ivanic, 1997 apud Tilio e Rocha, 2024).

3. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa utilizou os pressupostos da abordagem qualitativa, a partir da perspectiva etnográfica crítica. Esse tipo de investigação, de caráter dialógico e cooperativo, exige um contínuo e profundo diálogo com os/as participantes do estudo, demandando o envolvimento ativo e constante da pesquisadora com os/as colaboradores/as para a construção de conhecimentos significativos (Madison, 2005; Jiménez, 2016).

A utilização da perspectiva da etnografia crítica permitiu a compreensão dos fenômenos “de dentro” da realidade estudada e o desenho de pesquisa baseado na comunidade teve como foco os aspectos sociais, estruturais e físicos do ambiente através do envolvimento ativo dos membros da comunidade e da investigadora em todas as etapas do processo de estudo (Israel *et al.*, 1998).

A instituição educativa cuja experiência será apresentada nesse artigo está localizada na cidade de Barcelona, região da Catalunha, Espanha. O trabalho de campo foi realizado entre os meses de março de 2025 e janeiro de 2026, através da realização de uma oficina, acompanhada de observações participativas e diário de campo para registro das interações.

A metodologia utilizada para realizar a oficina de culinária foi desenvolvida em 5 sessões de duas horas cada. As atividades tinham como objetivo promover aprendizagens significativas sobre a alimentação, a sustentabilidade e os vínculos culturais por meio da exploração de receitas e produtos alimentares.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A associação na qual a experiência foi desenvolvida foi fundada no ano de 2009 por um grupo de quatro famílias em Barcelona, com o objetivo de oferecer aulas de português como língua de herança para crianças, além de realizar encontros relacionados à cultura brasileira para as famílias. Atualmente, conta com mais de 55 famílias associadas e possui 3 grupos de aulas de português como língua de herança para crianças de 2 a 12 anos.

A entidade organiza eventos culturais como Carnaval, Páscoa, Festa Junina, Natal, etc., além de outras comemorações relacionadas à cultura local.

Trata-se de uma associação da sociedade civil, sem fins lucrativos, na qual boa parte do trabalho é realizado de forma voluntária por sócios/as e colaboradores/as. O espaço, cedido por um centro cívico de Barcelona,

conta com três salas de atividades (uma delas equipada com pia e fornos), uma brinquedoteca e uma sala administrativa, onde está localizada a biblioteca, com mais de 500 livros infantis e juvenis. As atividades são desenvolvidas aos sábados, no período da manhã, por educadoras brasileiras.

Para desenvolver a prática de letramento crítico, realizamos a oficina de culinária junto ao grupo formado por 12 crianças/adolescentes com idades entre 9 e 12 anos. Vale destacar que a turma é constituída por três grupos: 1) de crianças que nasceram no Brasil e as famílias imigraram para a Espanha quando elas ainda eram pequenas; 2) crianças que nasceram na Catalunha e os pais (ou um dos membros da família) são brasileiros; 3) crianças em que um dos pais é de nacionalidade portuguesa e outro espanhol e/ou catalão. Ou seja, no grupo há uma diversidade de experiências e níveis de conhecimento da língua portuguesa e da cultura brasileira bastante distintos. Justamente por esse motivo, partimos dos interesses da turma para abordar o tema da cultura culinária brasileira, já que esta havia sido trabalhada durante o semestre letivo.

Inserido dentro de um projeto mais amplo sobre cultura popular, o enfoque sobre alimentação e culinária teve como tema disparador entrevistas realizadas por cada estudante com um familiar brasileiro. Uma das perguntas era sobre preferências e gostos alimentares e os pratos típicos escolhidos pelos entrevistados foram: churrasco, feijoada, charuto, bolo de limão, virado a paulista, pinhão, pastel, arroz, feijão com carne moída e salada.

Conversamos sobre cada um dos pratos mencionados e a turma comentava se conhecia ou gostavam daquelas comidas. Discutimos que alguns pratos são típicos do Brasil, como o arroz com feijão, a feijoada, o pão de queijo, e foi possível fazer relações com outros conhecimentos que já havíamos trabalhado, por exemplo, a influência africana na culinária brasileira, como no caso da feijoada. O tema da feijoada é um bom exemplo de como é possível valorizar as influências dos povos africanos na cultura gastronômica brasileira. Schwarcz (1995) salienta que, originalmente conhecida como comida de povos escravizados, a feijoada converte-se, historicamente, em “comida nacional”, carregando a representação simbólica da resistência dos povos africanos. Assim, torna-se uma expressão de decolonialidade porque, ao invés de aceitar a hierarquia colonial de alimentos “nobres” e “inferiores”, ela mistura, transforma e potencializa a criatividade e a resistência da culinária afro-brasileira, tornando-se um prato de identidade nacional.

Outras receitas, como o charuto e pastel, comuns no Brasil, mas originárias de culinárias de outros países, como a árabe, japonesa ou chinesa, também foram exploradas no debate. Uma curiosidade foi sobre o virado à paulista, prato típico da cidade de São Paulo e que a maioria não conhecia. Um educando explicou que era feito de arroz com tutu de feijão, ovo frito, costela e couve

refogada. Acrescentei que costuma ser servido em restaurantes de São Paulo às segundas-feiras. Outra educanda comentou sobre o pastel, que seu pai e ela adoram e geralmente comem quando visitam a cidade de São Paulo. A maioria dos estudantes relata que costuma comer pastel quando viajam ao Brasil.

Após essa introdução, pedi para que cada um deles fechasse os olhos e pensasse em uma receita que para eles era especial. Houve dúvidas se deveria ser brasileira e respondo que não necessariamente, que se fosse brasileira, ótimo, caso contrário, que apenas deveria ser um prato que eles gostavam e pensassem por que era especial.

Depois dessa reflexão, pedi para que cada um compartilhasse o prato escolhido e os motivos da escolha. Alguns ficam em dúvida entre duas opções. O primeiro educando escolhe a feijoada que ele adora e também a esfirra, outros dois escolhem o pão de queijo e um deles explica que sua mãe prepara em seu aniversário e ele costuma comer quando viaja ao Brasil para visitar a família. A quarta participante escolhe o brigadeiro que ela costuma fazer com sua prima, mas explica que também gosta muito de beijinho. Outro educando escolhe o churrasco preparado pelo tio brasileiro, que leva picanha, farofa e arroz e, por fim, a última participante escolhe o bolo de cenoura com cobertura de chocolate, preparado por sua mãe.

Desse modo, a memória alimentar, constituída por receitas, modos de preparo, celebrações, festas e encontros familiares, sustenta tradições e laços de pertencimento, articulando experiências individuais e memórias coletivas. Foi justamente esse movimento entre o individual e o coletivo que estimulou o compartilhamento de receitas e pratos intimamente relacionados com os afetos dos educandos e suas origens.

Em seguida, distribuo um envelope branco para que cada um desenhe seu prato, coloque o nome da receita e explique por que é especial e quem a prepara. Alguns sentem dificuldade de desenhar e resolvem pensar em uma segunda opção, um deles resolve escolher a esfirra e começa a desenhar no envelope.

Como é possível observar, a maioria das receitas são típicas da culinária brasileira e a proposta da atividade, que era resgatar os afetos relacionados com a comida e as origens, foi desenvolvida, já que os estudantes puderam falar de suas experiências na preparação desses pratos, de suas relações com familiares, de suas viagens ao Brasil e os afetos que tais relatos puderam gerar.

Também destaco, durante a atividade, que algumas receitas que se tornaram comuns no Brasil, como a esfirra e o pastel, são pratos trazidos por imigrantes, mas que atualmente são considerados também brasileiros, dada sua popularidade. Esse também foi um ponto explorado nas conversas, já que a maioria considerava o pastel uma comida exclusivamente brasileira, desconhecendo que há pouca informação consensual sobre sua verdadeira

origem e que diferentes estudos apontam influências variadas, como tradições culinárias chinesas, japonesas e de outros grupos imigrantes. Assim, discutimos como, independentemente dessa origem precisa, o pastel foi sendo apropriado, adaptado e ressignificado em contextos como feiras, mercados e bares, até se consolidar como um alimento fortemente associado à cultura urbana brasileira e, por isso, percebido pelo grupo como “tipicamente nacional”.

Alguns levaram os envelopes para casa e a tarefa seguinte era escrever as receitas escolhidas em uma folha. Para isso, eles deveriam pedir ajuda aos familiares e trazer a receita na próxima aula, para compartilhar com os demais.

Começamos a segunda sessão com a apresentação de tais receitas. No segundo momento, os educandos se dedicaram às atividades de escrita e pesquisa sobre os alimentos presentes nos pratos escolhidos. As pesquisas foram sobre o cacau (receita de brigadeiro), feijão (feijoada), mandioca (pão de queijo), cenoura e limão (bolos). Utilizamos um computador com acesso à internet e orientei que a tarefa deveria conter o nome do alimento investigado, uma ilustração e sua origem. Enquanto uns preparavam a ficha a ser preenchida, outros pesquisavam. Alguns educandos também se dedicaram a preencher o envelope, já que não haviam terminado na última aula.

Uma característica da turma é a alta rotatividade em cada aula: alguns educandos comparecem com frequência quinzenal, enquanto outros faltam com certa frequência, pois os encontros ocorrem aos sábados, como atividade extra, e muitas vezes coincidem com outros compromissos das crianças, como jogos, competições esportivas e outras atividades.

Para surpresa de todos, uma das crianças trouxe um bolo de cenoura com cobertura de chocolate, sua receita favorita, para compartilhar com a turma. Ela explicou que sua mãe é chefe de cozinha e preparou seu bolo preferido, para que todos pudessem provar. Na hora do intervalo cortamos e comemos o bolo. Não sobrou nenhum pedaço e a turma ficou muito agradecida por compartilhar aquele momento. Pedi para a educanda ler sua receita e cada estudante foi explicando suas experiências, os bolos que gostavam, se já tinham experimentado o de cenoura etc. Apenas um adolescente não comeu e explicou que é intolerante à cobertura de chocolate. Enquanto comíamos, conversamos sobre os momentos compartilhados em família, as experiências de cada um e que envolviam comida: festas, comemorações, encontros aos domingos.

Nem todos conseguiram finalizar as pesquisas, pois havia apenas um computador e por isso o tempo da aula foi insuficiente. Aqueles que não terminaram levaram a ficha para casa, para trazerem na sessão seguinte.

Compartilhei com as famílias as fotos da turma experimentando o bolo de cenoura e agradei no grupo de familiares a mãe que preparou a receita, que foi muito generosa em trazer o bolo de sua filha para que toda a turma provasse.

Durante o encontro foi possível trabalhar temas como a memória cultural, que compreende desde receitas e modos de preparação cotidianos de familiares e ancestrais, assim como contos populares, calendários etc (Snyder, 2009).

A terceira sessão consistiu em retomar os conhecimentos trabalhados e as pesquisas sobre os alimentos. Aqueles que não haviam acabado, pois estavam ausentes nas aulas anteriores, tiveram tempo para finalizar suas tarefas.

Cada estudante recebeu seu envelope preenchido e o material de sua pesquisa para apresentar oralmente para a turma. A primeira educanda explicou que sua receita era o bolo de cenoura que sua mãe costuma fazer, leu os ingredientes e depois apresentou a pesquisa sobre a cenoura, que tem origem na Ásia central e Mediterrâneo e foi domesticada para que chegasse na cor laranja que tem atualmente, já que antes a cenoura era branca e roxa. Ela também ressaltou que gosta bastante de cenoura e que costuma comê-la pura.

Em seguida, a segunda participante, cujo pai é português e a mãe espanhola, apresenta a receita de “migas” de batata, que escolheu por fazer parte de sua “meia nacionalidade”, já que o prato é típico de Portugal e seu pai e sua avó são quem o preparam. Ela fala então sobre a batata, ingrediente principal da receita, que é originária dos Andes, na América, e cujo nome vem da língua indígena quéchua, que a chama de “papa”. Comentamos que, hoje, a batata é um tubérculo presente em toda a Europa, embora seja de origem americana, e que um prato típico de Portugal levar esse ingrediente mostra como o tubérculo passou a integrar a alimentação de diversos povos. A esse respeito, os estudantes mencionaram também as “batatas bravas”, prato típico catalão muito apreciado na culinária local.

Dando continuidade, a terceira educanda apresenta a feijoada, prato que ela costumava preparar com sua avó, por isso se tornou uma receita especial em sua vida. Ela leu os ingredientes e explicou que o feijão também é originário dos Andes e Mesoamérica. Comentei sobre a influência das culturas culinárias dos povos originários da região dos Andes já que a batata, hoje difundida em todo o mundo, também vem de terras andinas. Ela acrescentou que seu nome vem do latim.

A quarta estudante apresentou o brigadeiro, uma receita que ela adora e que sempre a lembra de sua prima, com quem costumava prepará-la. Comentou sobre os ingredientes e sua pesquisa sobre o cacau, fruta base da preparação do chocolate, originária da América do Sul, mais especificamente da região da Amazônia. Conhecido como *kakau*, esse nome era usado pelas culturas maias e astecas. Perguntei ao grupo se alguém sabia como se faz chocolate e uma aluna respondeu que as sementes de cacau precisam ser secas e torradas antes de serem transformadas em chocolate.

Ainda sobre as sementes, ofereço para o grupo o *nibs* de cacau (sementes trituradas) para que experimentem e cheirem. Alguns já conheciam e outros mostram curiosidade, experimentam e comentam que não tem semelhança com chocolate. Um dos educandos se recusa a experimentar, pois diz que deve ser ruim, porque não é doce. Falamos sobre a receita do brigadeiro, que leva leite condensado, produto com alto teor de açúcar, por isso deve ser consumido com moderação. Por fim, o último educando apresenta sua receita de bolo de iogurte e diz que para ele é especial, já que é bem doce. Depois, expõe a pesquisa sobre o limão, um dos ingredientes do bolo, que é originário da Ásia e seu nome vem do árabe, que significa fruta cítrica. O tema do açúcar é retomado e, para além dos impactos na saúde, o grupo também menciona as diferenças entre os doces do Brasil e da Catalunha, já que esses últimos são preparados com menor quantidade de açúcar e, para o paladar das crianças e adolescentes, “são menos doces”.

Nessa atividade, o letramento crítico toma sentido, já que envolve o conhecimento sobre pratos típicos brasileiros, o conhecimento cultural e histórico dos alimentos utilizados, a valorização das culturas originárias e africanas e sua relação com o cotidiano do grupo. Foi uma forma de refletir também: o que sabemos sobre nossa comida? Em um contexto em que cozinhar se torna um ato de resistência, já que estamos imersos em uma cultura da comida ultraprocessada e que o conhecimento gastronômico tem diminuído para dar lugar aos produtos já prontos e preparado pelas indústrias, Snyders explica que “é certo que temos uma grande variedade de alimentos, mas temos pouca ou nenhuma ligação cultural a eles” (Snyders, 2009, p.275). Portanto, essa relação afetiva e cultural é algo que tentamos resgatar nessas experiências.

Observo que a turma está ansiosa por escolher a receita e cozinhar, prática que será realizada na última sessão. Assim, a experiência vai tomando forma e sentido para o grupo.

Aproveitando a temática da oficina e o fato de uma mãe da turma ser chefe de cozinha, organizei uma roda de conversa com essa mãe convidada. Durante a semana, entrei em contato com ela e combinamos sua participação para falar sobre a culinária brasileira e a cultura popular. Decidimos que a mandioca seria o ingrediente central da conversa, por estar ligada a povos ancestrais e culturas indígenas, tema já trabalhado no início do semestre. Também aproveitei para estender o convite à turma de 2 a 4 anos, já que a professora se interessou pela temática da atividade.

Na quarta sessão preparamos o espaço com as cadeiras em formato de roda para receber a turma dos pequenos e a mãe, chefe de cozinha. Ela se apresentou, agradeceu a presença de todos/as e começou a conversa explicando

sobre sua formação e interesse em trabalhar com temas de gastronomia. Em seguida, fez uma contextualização sobre os pratos típicos brasileiros, dando ênfase à contribuição dos povos africanos e indígenas para a formação da culinária nacional. Destacou um dos ingredientes que é a base da alimentação dos povos originários: a mandioca.

Apresentamos o produto em natura e, para nossa surpresa, muitas crianças nunca tinham visto a mandioca com casca. Foi interessante notar a curiosidade dos menores que cheiravam o tubérculo e apertavam, sem entender exatamente como se poderia comer aquele alimento tão duro. Apresentamos também outros produtos feitos com mandioca, como a tapioca e a farinha, enquanto a convidada explicava os processos para fazer tais alimentos, além de utensílios como o tipiti, raladores, entre outros, mostrados através de imagens e fotos apresentadas em um *tablet*.

O grupo dos maiores demonstraram interesse e fizeram perguntas, uma delas foi sobre a mandioca brava e o que acontece se alguém se confunde e come. Assim, conversamos sobre muitas curiosidades a respeito da alimentação e pude destacar a pesquisa feita por uma das participantes, já que a mandioca tem origem na América e, por esse motivo, não é comum encontrar nos mercados de Barcelona. Também comentamos sobre o impacto de transportar alimentos de tão longe, tendo em vista todo o custo, emissão de poluentes, entre outros aspectos. Pudemos também refletir sobre a importância de consumir produtos locais e de proximidade e que, embora a mandioca seja um alimento importantíssimo nos hábitos alimentares da população brasileira, quando moramos em outro país precisamos também considerar esses fatores e aprender a apreciar os alimentos da estação e de proximidade.

Terminamos a sessão agradecendo a presença da convidada e decidimos, conjuntamente, qual receita faríamos para o encerramento da última sessão. Como não houve consenso entre prato doce ou salgado, decidimos que faríamos pão de queijo e brigadeiro. Além de convidar os educandos e a professora da outra turma, também entrei em contato com alguns familiares para convidá-los a participar desse encontro culinário coletivo.

No último encontro, em parceria com a professora da turma dos pequenos, separamos e levamos os ingredientes das receitas escolhidas, além de organizar a sala onde faríamos os pratos. Os educandos de 2 anos estavam acompanhados de seus familiares e uma mãe da turma dos maiores também compareceu.

Expliquei o objetivo da atividade e a organização de como faríamos as duas receitas, já que os maiores misturariam os ingredientes e os menores ajudariam a fazer as bolinhas, tanto do pão de queijo como do brigadeiro. Separamos as estações de trabalho para que cada grupo pudesse desenvolver suas tarefas. Aqueles que tiveram suas receitas escolhidas fizeram a leitura dos ingredientes e

do modo de preparo para que todos pudessem conhecer e planejar suas tarefas. Durante o preparo das receitas, que foram feitas concomitantemente, tanto os familiares presentes como os/as estudantes compartilharam suas experiências a respeito dos pratos que estavam preparando. Nesse momento foi evidente perceber os laços afetivos de cada integrante com aquelas receitas, já que o brigadeiro, de acordo com uma mãe, está afetivamente relacionado com a festa de aniversário que sua família preparava quando viviam no Brasil. Esse relato coincide com o de um educando, que em uma das sessões explicou que o pão de queijo é uma preparação especial de sua festa de aniversário. Um pai relatou que nunca gostou de pão de queijo, mas depois que se mudou para Barcelona passou a gostar e até mesmo aprendeu a fazer a receita, pois é um alimento que o remete a sua infância.

Além das histórias, a preparação coletiva permitiu compartilhar gostos, experiências e sentimentos que não seriam possíveis de outra maneira. Conforme as fornadas de pão de queijo e os brigadeiros ficavam prontos, íamos organizando a sala para comermos juntos. O momento de degustação foi uma celebração coletiva, na qual o grupo se mostrou com autonomia para planejar, cozinhar e também organizar a partilha da comida. Portanto, a oficina de culinária com crianças e adolescentes dialogou diretamente com práticas de letramento crítico já que permitiu conectar receitas e práticas familiares com discussões sobre origem geográfica dos alimentos, cultura dos povos indígenas e africanos, imigração e processos decoloniais. Ademais, promoveu momentos de reflexão sobre comida ultraprocessada e a importância do tempo de cozinhar, que tem a ver com o cuidado coletivo e com os vínculos afetivos. Assim, foi possível transformar o ato de cozinhar em prática pedagógica que integra leitura, escrita, oralidade, pesquisa e partilha de saberes e identidades multiculturais.

5. REFLEXÕES FINAIS

A experiência descrita materializa, em práticas educativas concretas, os princípios do letramento crítico tal como formulados por autoras e autores dos letramentos críticos contemporâneos. Ao partir das memórias culinárias das crianças e adolescentes, das entrevistas com familiares e da escolha de receitas afetivamente significativas, a proposta assume que a leitura e a escrita em português devem estar vinculadas à leitura do mundo, isto é, à problematização das experiências, identidades e relações de poder que atravessam a vida desses sujeitos em contexto migratório.

Quando o grupo pesquisa a origem geográfica dos alimentos (mandioca, batata, feijão, cacau, cenoura, limão), discute a participação de povos indígenas e africanos na formação da culinária brasileira e reflete sobre circulação global dos

alimentos, impactos ambientais e consumo de produtos locais, a prática aproxima-se do que vem sendo denominado de letramento alimentar crítico. Nessa perspectiva, cozinhar, pesquisar e conversar sobre comida deixam de ser apenas atividades “práticas” ou “afetivas” para se tornarem oportunidades de compreender o sistema alimentar, questionar desigualdades, pensar sustentabilidade e saúde e, ao mesmo tempo, fortalecer vínculos comunitários em torno da partilha de alimentos.

A dimensão da memória cultural também é central: as receitas escolhidas, as narrativas sobre festas de aniversário no Brasil, almoços de família, viagens e encontros de domingo funcionam como dispositivos de rememoração e de produção de pertencimento. Ao tratar a alimentação como patrimônio vivo – que inclui tantos pratos considerados “tipicamente brasileiros” quanto receitas de origem árabe, japonesa, portuguesa ou indígena apropriadas e ressignificadas – a oficina evidencia como as identidades das crianças se constroem na intersecção entre línguas, territórios e heranças culturais diversas.

Algo semelhante aparece quando as crianças, filhas e filhos de imigrantes, articulam receitas brasileiras (como feijoada, brigadeiro, pão de queijo) com pratos e ingredientes do contexto catalão e espanhol (batatas bravas e migas), negociando o que mantêm, o que adaptam e o que passam a considerar “típico” em sua experiência cotidiana. Assim, a oficina evidencia o papel das instituições educativas como espaço de experimentação, resistência e de reconstrução de vínculos alimentares ligados à memória familiar e às culturas de origem. As oficinas se conectam diretamente com a reflexão de Arruda (2014) porque colocam no centro da sala de aula, saberes, alimentos e culturas que costumam ficar à margem dos currículos escolares eurocêtricos.

Ao valorizar a “meia nacionalidade” da estudante luso-espanhola, a história da mandioca ligada a povos ancestrais e indígenas, e os traços transatlânticos do cacau e da batata, a oficina parte da margem, “ver-escutar-sentir” e das experiências alimentares de imigrantes e famílias multiculturais, em vez de repetir narrativas simplistas sobre as tais experiências. Em sintonia com Arruda (2014), a atividade transgride a lógica de currículo como mera reprodução de saberes hegemônicos: ao integrar a chefe de cozinha, a família e a memória afetiva, a prática pedagógica assume o letramento como espaço de disputa de sentidos, onde experiências não hegemônicas – de raça, classe, gênero, migração e colonização – deixam de ser apenas exemplo e passam a orientar a discussão sobre o que é “comida de verdade” e o que são as experiências educativas de crianças que são atravessadas por vivências multiculturais.

Dessa forma, teoria e prática se entrelaçam: a oficina de culinária realiza um letramento crítico que, ao mesmo tempo, valoriza os repertórios culturais dos estudantes, convida à investigação de histórias e sistemas alimentares e promove uma consciência mais ampla sobre comida, migrações e meio ambiente. O

resultado é um processo formativo em que ler, escrever, cozinhar, pesquisar e partilhar receitas se convertem em práticas de resistência e de afirmação identitária, em sintonia com propostas de letramento crítico que articulam linguagem, cultura e pertencimento social.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Debora L. Letramento crítico em princípios: ausência, presença e transgressão. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 23, p. e-1982-4017-23-36, 2023.
- ARRUDA, Phrygia. Imaginários infantis sobre a cidade: uma alfabetização cultural. **Cadernos de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo**, v. 14, n. 1, 2014.
- BARROS, Estelita A. **Alfabetização cultural ka'apor**: etnomatemática nas práticas de cestarias e grafismo corporal. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2023.
- BARTLETT, Lesley; BAJAJ, Monisha. Educação humanizadora para jovens imigrantes e Refugiados. **Educação & Realidade**, v. 48, p. e136077, 2023.
- CLARK, R.; IVANIC, R. **The politics of writing**. Routledge, 1997.
- CORRÊA, Jackeline B.; QUINTINO, Amaro S. de Souza. A região do norte fluminense e a alfabetização cultural na formação continuada. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v.8, n.1, p.480-491, 2018.
- COSTA, Lucas S.; MENDONÇA, Márcia R. S. Análise linguística e letramentos críticos: interfaces possíveis. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 4 Esp, p. 188-216, 2022.
- ESTEBAN, Maria Paz S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Trad.: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- EXPECT_ART. **Review Report**: Cross-disciplinary review of scientific literature on Cultural Literacy and Arts Education, 2024. Disponível em: <https://www.expectart.eu/deliverable-2-1/>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- FERNANDES, Terezinha; SANTOS, Edméa. Ciberfeminismo e multiletramentos críticos na cibercultura. **Educar em Revista**, v. 36, p. e76124, 2020.
- HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO-GIL, Juana M.; ARROYO-GONZÁLEZ, María J. The importance and necessity of researching emigration and its relationship with school education. **Culture and Education**, v.33, n. 4, p.585-596, 2021.
- ISRAEL, Barbara; SCHULZ, Amy; PARKER, Edith; BECKER, Adam. Review of community-based research: Assessing partnership approaches to improve public health. **Annual Review of Public Health**, v.19, p. 173-202, 1998.

- JIMÉNEZ, Ileana V. ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa? **Revista Electronica Educare**. Costa Rica, v. 20, n.2, 2016.
- MADISON, D. Soyini. **Critical Ethnography**: method, ethics and performance. Thousand Oaks: Sage, 2005.
- MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, 2011.
- PACHECO, Ilza A.; VARGAS, Icléia A. Educação patrimonial: um recurso para alfabetização cultural no Ensino Fundamental. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 92-106, 2009. DOI: 10.5216/ag.v3i1.6256.
- RANGEL, Andreia M. Letramento/s em Políticas Curriculares de Alfabetização: sentidos em disputa. **Educar em Revista**, v. 40, p. e93106, 2024.
- ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Complexo de Zé Carioca. Notas sobre uma identidade mestiça e malandra. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 29, 1995. Disponível em: <http://www.antropologia.ufsc>. Acesso em: 2 mar. 2025.
- SEDMAK, Mateja; HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO-GIL, Juana M.; GORNIK, Barbara. Reflection on migrant children's integration and the role of education. In: SEDMAK, Mateja; HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO-GIL, Juana M.; GORNIK, Barbara (Eds.). **Migrant children's integration and education in Europe approaches, methodologies and policies**. Barcelona: Octaedro, 2021.
- SNYDER, Samuel. Ethnographies of Taste: Cooking, Cuisine, and Cultural Literacy. **Journal of Agricultural and Environmental Ethics**, v.22, 2009. DOI 10.1007/s10806-009-9149-6
- SOARES, Magda. **Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- STREET, Bryan. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013.
- TILIO, Rogério. Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. In: FINARDI, Kyria; SCHERRE, Marta; VIDON, Luciano (Org.). **Língua, discurso e política**: desafios contemporâneos. Campinas: Pontes, 2019.
- TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia H. Educação linguística crítica para a transformação social radical: discussões sobre letramentos, criticidade e afeto em tempos de barbárie. **Revista Delta**, v.40, n.1, 2024.

DIREITOS HUMANOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: DOS MARCOS LEGAIS À ÉTICA DA ACOLHIDA DE MIGRANTES

Marilange de Lizandra Cunha Vieira³⁹

Claudionei Vicente Cassol⁴⁰

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A mobilidade humana, em suas diversas facetas – voluntária ou forçada -, constitui um dos fenômenos mais desafiadores e complexos da contemporaneidade. Transcende a alteração do espaço geográfico para se estabelecer como um ponto nevrálgico de disputas políticas, sociais e jurídicas, além das implicações ético-morais. No cenário brasileiro, a transição de um paradigma de segurança nacional para uma abordagem pautada nos direitos humanos representa um marco histórico, ainda que permeado por contradições e lacunas de efetividade. A análise desse cenário exige um olhar que não se contente com a superfície normativa, mas que mergulhe nas tensões entre o que está positivado e a realidade vivenciada por aqueles e aquelas que cruzam as fronteiras. É nesse contexto que se situam as discussões sobre a substituição do entulho autoritário do Estatuto do Estrangeiro pela Nova Lei de Migração. Uma mudança que promete reconfigurar a relação do Estado brasileiro com os fluxos migratórios, mas que encontra barreiras institucionais e sociais significativas para sua plena materialização. A promessa de uma cidadania que não se encerra na nacionalidade formal, mas que se estende ao reconhecimento da humanidade do indivíduo migrante, é o ponto de partida para compreendermos as dinâmicas atuais que envolvem direitos humanos, políticas públicas e o campo da educação, as questões legais e éticas da migração.

Historicamente, o Brasil tratou migrantes sob a ótica da suspeição, uma herança de regimes que viam na outra pessoa uma ameaça potencial à soberania e à ordem interna. Essa mentalidade, enraizada nas instituições, não desaparece

³⁹ Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Federal do Ceará. Mestranda no PPGEDU/URI. E-mail: marilange.cunha@educacao.fortaleza.ce.gov.br.

⁴⁰ Doutor em Educação. Professor no CEEDO e no PPGEDU/URI. E-mail: cassol@uri.edu.br.

por decreto. A promulgação da Lei nº 13.445/2017 buscou romper com essa lógica, estabelecendo princípios como a não criminalização da migração e a garantia de acesso a serviços públicos. Contudo, a prática administrativa muitas vezes reitera velhos preconceitos. Observamos que a legislação avançou no sentido de garantir direitos, mas a estrutura burocrática e a falta de preparo de agentes estatais frequentemente impede que a proteção, o acolhimento, chegue à quem precisa (Pires, Lotta e Ribeiro, 2018). Essa dissonância entre o texto legal e a vida cotidiana de migrantes e pessoas refugiadas cria um vácuo de proteção que precisa ser analisado, especialmente quando consideramos que a legislação deveria servir como instrumento de emancipação e não apenas como um compêndio de regras formais.

A complexidade aumenta quando observamos os fluxos migratórios recentes, compostos majoritariamente por populações do Sul Global, que trazem consigo demandas específicas que o Estado brasileiro, por vezes, falha em acolher. A chegada de venezuelanos/as, haitianos/as e outras nacionalidades impôs um teste de estresse às políticas públicas nacionais, revelando fragilidades no sistema de acolhimento e integração. Não se trata apenas de permitir a entrada, mas de garantir uma existência digna, o que implica acesso à saúde, educação, trabalho e moradia. A discussão sobre fronteiras, portanto, deixa de ser apenas geopolítica para se tornar uma questão de direitos fundamentais, de base ético-política, a qual questiona até que ponto o Brasil está preparado para lidar com a cidadania pós-nacional⁴¹ e com a inserção laboral desses novos atores sociais (Medeiros *et al.*, 2019). As margens do Estado, tanto físicas quanto simbólicas, tornam-se espaços de disputa onde a vulnerabilidade se acentua.

Diante desse panorama, emerge o problema central que demarca a presente reflexão: de que maneira as políticas públicas atuais e os marcos legais vigentes, especificamente a Lei de Migração e a Lei de Refúgio, conseguem - ou falham em - garantir a efetividade dos direitos humanos de migrantes e pessoas refugiadas no Brasil, especificamente, frente às barreiras burocráticas e sociais históricas? A indagação não busca apenas listar leis, mas entender a mecânica de sua aplicação ou ineficácia. Partimos da hipótese de que, embora o Brasil possua um arcabouço legislativo moderno e alinhado aos tratados internacionais de direitos humanos, existe um estado de coisas inconstitucional na gestão migratória, caracterizado pela violação sistemática de direitos fundamentais devido à ausência de políticas públicas integradas e à persistência de uma mentalidade securitária em órgãos da administração pública. Supomos que a

41 é um conceito que propõe a dissociação entre os direitos fundamentais de um indivíduo e a sua nacionalidade ou território de origem, baseando-se mais nos direitos humanos universais do que na soberania dos Estados.

letra da lei, por mais avançada que seja, permanece letra morta quando não acompanhada de orçamento, capacitação técnica e vontade política.

Para enfrentar o problema, o objetivamos analisar, criticamente, a intersecção entre os direitos humanos, os marcos legais brasileiros de migração e refúgio e as políticas públicas implementadas, no esforço de identificar gargalos que impedem a integração e proteção de migrantes e pessoas em condição de refúgio. Para alcançar tal intento, desdobramos a investigação em caminhos mais específicos. Inicialmente, buscamos examinar as inovações trazidas pela Lei nº 13.445/2017 em comparação ao antigo Estatuto do Estrangeiro, avaliando se as mudanças normativas foram suficientes para alterar a cultura institucional de tratamento à migrantes. Num segundo momento, investigamos a eficácia das políticas de acolhimento em áreas essenciais como educação e assistência social, verificando o acesso a tais direitos, sua mediação ou obstrução no cotidiano. O estudo discute as vulnerabilidades específicas de grupos como mulheres e crianças refugiadas, analisando como a intersecção de marcadores sociais agrava a exposição à violência e dificulta a integração local.

A urgência da atenção à temática justifica sua relevância. O Brasil, tradicionalmente um país de emigração, especialmente, nas últimas décadas do século XX, voltou a se configurar como um destino importante no cenário regional sul-americano. A crise humanitária na Venezuela e a instabilidade contínua no Haiti colocaram o país no centro dos destinos de refúgio, exigindo respostas rápidas e estruturadas no âmbito humanitário. Do ponto de vista social, o estudo dá visibilidade às falhas do Estado no prolongamento da exclusão de indivíduos que já se encontram em situação de extrema fragilidade. A ausência de políticas públicas específicas não apenas viola direitos individuais, mas compromete a coesão social e o desenvolvimento. Entender como o Estado brasileiro acolhe - ou repele - esses indivíduos é entender o próprio grau de maturidade da nossa democracia e do nosso compromisso com a dignidade da pessoa humana.

No âmbito teórico e científico, a investigação contribui para o adensamento das discussões sobre o Direito Internacional dos Refugiados e o Direito Migratório no Brasil, campos que carecem de análises que conectem a dogmática jurídica à realidade sociopolítica ao campo da educação. A literatura existente, embora vasta, beneficia-se de atualizações constantes dada a volatilidade dos fluxos e as alterações nas dinâmicas de fronteira. Ao cotejar a teoria da cidadania pós-nacional com a prática das políticas locais, o trabalho preenche lacunas sobre como conceitos abstratos se traduzem - ou se perdem - na implementação de serviços básicos (Vale, Ramos; Medeiros, 2025). Além disso, a análise crítica das normas permite questionar a suposta benevolência da legislação brasileira, revelando as microfísicas de poder que continuam a operar contra estrangeiros/

as, muitas vezes sob a roupagem de proteção ou ajuda humanitária, o que acaba por comprometer o ideário democrático-republicano.

É imperativo notar que a questão não se resume apenas à entrada no território. A permanência digna é o verdadeiro desafio. A documentação, embora essencial, não garante por si só a inserção no mercado de trabalho ou o acesso à moradia e a uma educação acolhedora. A burocracia para a revalidação de diplomas ou a simples matrícula em escolas públicas pode se tornar uma via crucis para famílias recém-chegadas. Nesse sentido, as políticas públicas precisam ser transversais e intersetoriais, envolvendo não apenas o Ministério da Justiça, mas as pastas da Saúde, Educação e Desenvolvimento Social. A fragmentação das ações estatais é um dos principais obstáculos para a efetivação dos direitos previstos na Lei de Migração, colocando migrantes em situação de impasses de responsabilidades entre diferentes repartições que não dialogam entre si.

A dimensão humana e psicológica do refúgio também não pode ser negligenciada. O processo migratório, muitas vezes forçado por guerras, perseguições ou desastres ambientais, acarreta traumas que exigem um acolhimento especializado. Políticas que ignoram a saúde mental ou que não preveem suporte psicossocial são, por definição, incompletas. A violência sofrida durante o trajeto e a hostilidade encontrada no destino formam um ciclo de revitimização que o Estado tem o dever de romper (Adames; Borges, 2023). Portanto, a análise dos marcos legais deve vir acompanhada de uma verificação da existência e qualidade dos serviços de suporte, sem os quais a integração se torna uma meta inatingível. A atuação de organizações da sociedade civil muitas vezes supre a ausência estatal, mas não exime o poder público de sua responsabilidade constitucional (Guimarães, 2023).

Outro aspecto que merece destaque é a questão das fronteiras e a atuação das forças de segurança. A militarização da resposta migratória, exemplificada em operações nas fronteiras do norte do país, traz à tona o debate sobre a securitização da ajuda humanitária. Embora a logística militar possa oferecer uma resposta rápida em situações de emergência, a perpetuação desse modelo pode conflitar com os princípios de acolhimento humanitário civil previstos na legislação. É necessário avaliar se a ordem nas fronteiras está sendo priorizada em detrimento dos direitos humanos e se a triagem realizada respeita às garantias do devido processo legal e do direito de solicitar refúgio. A tensão entre o controle fronteiriço e a proteção humanitária é um fio condutor que perpassa toda a discussão sobre a política migratória brasileira contemporânea (Medeiros *et al.*, 2018).

Ainda no campo da justificativa aplicada, este trabalho se propõe a oferecer subsídios para gestões públicas e operadores/as do direito. Ao identificar as

falhas na aplicação da norma, abrimos caminho para propostas de melhoria e para a construção de fluxos de atendimento mais humanos e efetivos. A análise de casos de sucesso, ou a falta deles, na integração local de migrantes serve como laboratório para o aprimoramento das políticas existentes. O Brasil, com sua dimensão continental e desigualdades regionais, apresenta desafios distintos dependendo do local de acolhida, o que exige políticas flexíveis e adaptadas às realidades locais, mas sempre pautadas por uma diretriz nacional clara de respeito aos direitos humanos (Ribeiro, 2017).

Para fundamentar as reflexões propostas, a metodologia adotada é a de pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e exploratório. A coleta de dados baseou-se na leitura e análise crítica de obras de referência, artigos científicos, teses, dissertações e legislação pertinente. O corpus teórico selecionado considera a atualidade e a relevância de autores/as para o debate sobre migração, refúgio e direitos humanos no Brasil. Privilegiamos fontes que discutem tanto a dogmática jurídica quanto as implicações sociopolíticas dos fluxos migratórios, permitindo uma visão holística do objeto de estudo. A revisão da literatura não se limitou a compilar informações, mas buscou estabelecer diálogos e confrontos entre as diferentes perspectivas teóricas desde Ricardo Lodi Ribeiro, Aline Ribeiro, José Carlos Lyra de Andrade, entre outros/as, no esforço da densidade necessária para sustentar as análises.

2. A DIALÉTICA ENTRE A DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL E A UNIVERSALIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NA ORDEM JURÍDICA BRASILEIRA

A história jurídica brasileira evidencia uma significativa mudança na forma de tratar aqueles que chegam de fora. Durante muito tempo, o Estado organizou suas regras de migração com uma lente de desconfiança: o “de fora” era visto como risco, como possível ameaça à ordem pública, como alguém que precisava ser controlado e, se necessário, afastado. Essa chave de leitura não nasce do nada. Ela tem relação direta com períodos autoritários, em que a prioridade era proteger território, instituições e “segurança interna”, mesmo que isso custasse a dignidade de pessoas concretas. O resultado foi um conjunto de práticas e normas que criavam barreiras materiais e burocráticas, com efeitos bem nítidos: dificultava regularização, empurrava gente para a invisibilidade, alimentava medo de procurar serviços públicos e abria espaço para abusos cotidianos (Santana, 2021).

Essa mentalidade de controle conversou por muito tempo com a lógica que ficou conhecida, no debate público e acadêmico, como “doutrina

de segurança nacional”. Não se trata só de um termo de livro: é uma forma de enxergar o Estado e seus “inimigos”, internos e externos. Quando esse tipo de visão entra no direito, ela tende a transformar o migrante em objeto de vigilância, e não em sujeito de direitos. O problema é que, em uma ordem constitucional comprometida com dignidade humana, igualdade e liberdades, esse enquadramento não se sustenta sem gerar tensão. E foi exatamente isso que aconteceu: a Constituição de 1988 abriu um novo chão normativo, só que a prática e a legislação infraconstitucional continuaram, por um bom tempo, presas a outra época.

A Constituição Federal de 1988 trouxe um pacto democrático que muda a conversa: direitos fundamentais não são “presentes” do Estado, são limites ao Estado. Ela coloca a dignidade da pessoa humana no centro, fala em igualdade, repudia discriminações e organiza um sistema de garantias que não foi escrito para funcionar apenas para nacionais. Só que, apesar dessa virada, o Brasil conviveu por décadas com um diploma antigo que carregava a marca do período autoritário, o Estatuto do Estrangeiro, que operava com foco no controle e na segurança, e não na proteção. Esse desalinhamento criou um tipo de curto-circuito institucional: na teoria constitucional, a pessoa migrante deveria estar protegida; no dia a dia administrativo, a engrenagem seguia rodando na lógica de suspeição, com procedimentos duros, linguagem estigmatizante e espaços de decisão pouco transparentes. Isso gerou um campo fértil para disputas na doutrina, na advocacia, na defensoria e nos movimentos sociais, que pressionavam por uma reforma profunda, capaz de tratar mobilidade humana como tema de direitos, e não como caso de polícia (Ribeiro, 2018).

Essa disputa não foi meramente semântica, embora a linguagem conte muito. Palavras moldam políticas. Quando a norma chama alguém de “estrangeiro”, muitas vezes ela marca distância, reforça a ideia de não pertencimento. Quando passa a adotar “migrante”, o foco muda: a pessoa não é definida por ser “de fora”, mas por estar em deslocamento e por demandar políticas públicas de acolhimento, integração e regularização. Essa alteração, que parece pequena, carrega uma ideia maior: reconhecer que o direito não deve tratar gente como problema, mas como titular de garantias.

A materialização do novo marco veio com a Lei de Migração - Lei 13.445/2017 - que procurou abandonar o entulho autoritário e reorganizar princípios, direitos e procedimentos sob um eixo humanitário e de cooperação. Esse diploma não se limitou a facilitar entrada e permanência; ele mexeu com a gramática do sistema, insistindo em não discriminação, repúdio à xenofobia, garantia de direitos e preferência pela regularização documental. É um ponto importante: quando o Estado escolhe a regularização como regra, ele reduz o

espaço de clandestinidade, que costuma ser onde abuso prospera. A lei também procurou reforçar que a proteção não se resume a “deixar entrar”, mas envolve acesso a serviços, reconhecimento de direitos e uma administração pública treinada para atender sem humilhar (Brasil, 2017).

Só que lei nova não apaga costume velho de um dia para o outro. A transição normativa não ocorre em um espaço neutro: ela encontra práticas enraizadas, cultura institucional, rotinas de fronteira, pressões políticas, medos sociais e até disputas sobre orçamento. Por isso, mesmo com avanços claros no texto, a implementação dos dispositivos enfrenta resistências e “reflexos securitários” que aparecem em pequenas coisas: exigências documentais pouco razoáveis, atendimento hostil, decisões contraditórias, demora injustificada, dificuldade de acesso a informações simples, barreiras de idioma e até uso de categorias vagas para negar pedidos. A promessa de uma política migratória guiada por direitos humanos pode ficar travada quando a pessoa migrante depende de discricionariedade de agentes públicos e quando faltam regulamentos claros para padronizar procedimentos e reduzir arbitrariedades (Ribeiro, 2017).

Nesse ponto, a discussão sobre universalidade de direitos humanos entra com força. A ideia de universalidade não é só um slogan bonito; é um compromisso jurídico e moral com a noção de que certos direitos não dependem de passaporte. Se o direito à vida, à integridade, à liberdade, ao devido processo e à educação são reconhecidos como fundamentais, a nacionalidade não deveria servir como chave para abrir ou fechar essas portas. O problema é que a tradição estatal, especialmente em países formados sob forte preocupação com soberania e fronteiras, costuma “recolocar” a nacionalidade como filtro. A dialética aqui aparece bem: de um lado, a soberania com seus instrumentos de controle; de outro, a universalidade que exige tratamento digno e igual naquilo que é essencial.

É aí que cresce o debate sobre cidadania pós-nacional. A tese, em linhas simples, diz que a titularidade de garantias básicas não deveria ficar presa ao status formal de nacionalidade; ela pode se apoiar na condição humana e na vida em sociedade, especialmente quando a pessoa reside e constrói vínculos em um território. No Brasil, esse debate ganhou fôlego na medida em que a lei recente passou a prever acesso a serviços públicos e proteção de direitos em bases mais amplas, o que conversa diretamente com essa visão. Ainda assim, transformar isso em rotina institucional exige mais do que norma: pede coordenação federativa, protocolos, formação de servidores, presença de intérpretes, materiais acessíveis, integração com municípios e resposta rápida a violações (Vale; Ramos; Medeiros, 2025).

Quando a gente desce para o chão da realidade, aparece o tema das omissões e da ineficiência pública. Uma lei pode ser bem desenhada, mas

se não houver orçamento, planejamento e articulação entre União, estados e municípios, ela vira promessa. A área migratória costuma sofrer com descontinuidade: muda governo, muda prioridade; muda prioridade, some equipe; some equipe, acumula processo; acumula processo, o direito vira espera. E a espera, para quem está em situação vulnerável, é uma forma concreta de violência institucional. Esse quadro, quando persistente e generalizado, aponta para uma espécie de “estado de coisas” de desproteção, em que violações se repetem e o poder público não oferece resposta eficaz. O efeito prático é manter pessoas em uma zona de insegurança: sem documentos, sem acesso pleno a trabalho, com receio de buscar saúde, expostas a exploração e discriminação.

Dentro dessa engrenagem, o refúgio ocupa um lugar próprio e indispensável. Antes mesmo da Lei de Migração - Lei 13.445/2017 - o Brasil já tinha um marco específico para refúgio, que organizou procedimentos e ampliou a compreensão de proteção a partir do “fundado temor de perseguição” e de situações graves de violação de direitos. A Lei 9.474/1997 estruturou o sistema, criou o CONARE e buscou dar base normativa para reconhecer a condição de refugiado com mais consistência (Brasil, 1997). Essa convivência entre o regime geral de migração e o regime especial de refúgio cria um arcabouço híbrido: de um lado, políticas para migração voluntária, trabalho, reunião familiar, residência; de outro, proteção para quem foge de perseguição, violência e colapso de garantias. O desafio é harmonizar sem diluir: refúgio não pode virar um “tipo” qualquer de residência, porque ele carrega necessidades próprias, urgência, proteção contra devolução e um conjunto de garantias que não podem ser relativizadas.

O mundo de hoje, ainda mais, força essas categorias a se mexerem. Deslocamentos por desastres ambientais, crises climáticas, colapsos econômicos extremos e violência difusa nem sempre encaixam perfeitamente nas definições clássicas. Isso gera lacunas: a pessoa foge para sobreviver, mas encontra dificuldade de enquadramento jurídico. Nesses casos, a interpretação do direito vira arena decisiva. Doutrina e jurisprudência podem empurrar o sistema para uma leitura mais humanitária, reconhecendo que a finalidade da proteção é preservar vidas e integridade, e não punir quem não cabe numa caixinha conceitual. Esse movimento é coerente com a universalidade de direitos humanos, que não aceita que formalismos virem sentença de desamparo.

As fronteiras, nesse panorama, são o lugar onde a tensão aparece primeiro. Na fronteira, o Estado se mostra de forma crua: controla entrada, faz triagem, decide quem passa, quem espera, quem é encaminhado, quem é barrado. E, quando chegam fluxos grandes, como ocorreu na região norte do país, a resposta estatal costuma oscilar entre acolhimento e endurecimento. A presença de estruturas militares na logística de atendimento, mesmo quando apresentada

como suporte organizacional, pode introduzir uma dinâmica de securitização: a política ganha cara de operação de controle, e não de serviço civil de proteção e integração. Isso muda o clima do atendimento, muda prioridades e pode, sem muito barulho, deslocar o centro do debate do “direito” para a “ameaça” (Rodrigues Junior, 2022).

Essa dualidade na atuação estatal - acolhimento e militarização - reflete a dificuldade de integração local de migrantes que, muitas vezes, acabam confinados a espaços de exceção (abrigo superlotados, filas intermináveis, triagens repetitivas) ou empurrados para periferias urbanas, longe de serviços essenciais e de oportunidades reais de trabalho digno. E, quando falamos de integração, não é só emprego: é escola, é aprendizagem de língua, é reconhecimento de diplomas, é acesso a saúde mental, é mediação cultural, é combate à discriminação no bairro e no posto de atendimento. A política de interiorização pode ser uma estratégia interessante para distribuir demanda e abrir oportunidades, mas, sem acompanhamento e sem apoio aos municípios de destino, ela corre o risco de virar deslocamento dentro do deslocamento: a pessoa sai de um lugar de vulnerabilidade e chega em outro, agora sem rede, sem informação e sem vínculos (Medeiros *et al.*, 2019).

A comparação entre o Estatuto do Estrangeiro e a Lei de Migração - Lei 13.445/2017 - deixa isso bem claro. No papel, a mudança é grande: sai um modelo centrado em segurança e entra um modelo centrado em direitos, com proibição de discriminação, previsão de devido processo legal em medidas de retirada compulsória, reafirmação de garantias e tentativa de humanizar procedimentos. Mas, na prática, alguns mecanismos de controle permanecem rígidos. O sistema de vistos, as exigências documentais, a lógica de “concessão” como favor e não como direito, tudo isso pode sobreviver por inércia institucional. Quando a burocracia opera como se estivesse fazendo gentileza, o direito subjetivo se enfraquece. E quando decisões variam muito de um posto para outro, a pessoa migrante fica dependente da sorte: quem atende, em que dia, com que entendimento. Daí a necessidade de reforma administrativa, capacitação contínua, padronização de rotinas e instrumentos claros de responsabilização.

No campo dos direitos sociais, a lei atual - Lei 13.445/2017 - dá um passo importante ao prever acesso à educação, saúde e previdência, buscando equiparar, em dignidade e proteção, pessoas migrantes e nacionais. Isso tem um peso enorme, porque rompe com a ideia de que o migrante vive “à parte” do Estado. Quando o ordenamento reconhece acesso a políticas públicas, ele reconhece pertencimento social. Só que a barreira da documentação ainda derruba muita gente. A lei pode dizer “tem direito”, mas o balcão pode dizer “falta tal papel”, “volte outro dia”, “não sei orientar”, “tem que ir em outra cidade”. E quem

perdeu documentos na travessia, ou quem fugiu às pressas, esbarra no labirinto burocrático. Nessa hora, a universalidade de direitos humanos exige medidas concretas: facilitação de registros, protocolos de atendimento para casos de vulnerabilidade, emissão de documentos com prazos razoáveis, linguagem acessível, atendimento sem humilhação, canais de denúncia.

Essa distância entre norma e vida cotidiana aparece com força na educação. Colocar criança migrante na escola não é só matrícula. É acolhimento pedagógico, apoio linguístico, atenção a traumas, mediação com família, combate a bullying, orientação sobre documentação, integração com assistência social. Sem isso, a escola até “aceita”, mas a permanência e o aprendizado ficam fragilizados. E quando falamos de adultos, a situação passa por EJA, por cursos técnicos, por qualificação, por acesso a universidades e por revalidação de diplomas. O direito à educação, em chave de direitos humanos, pede que o Estado não trate a presença do migrante como exceção, e sim como parte da realidade social brasileira.

No fundo, esse processo todo mostra que migração não é “problema” a ser eliminado. É dinâmica social e histórica, atravessada por economia, guerras, clima, redes familiares e projetos de vida. Um país que se compromete com democracia não pode administrar isso com medo e hostilidade. A transição de paradigmas só se completa quando a visão de migrante como sujeito de direitos entra não só nas decisões de tribunais, mas na prática do posto de saúde, do CRAS, da escola, da delegacia, do atendimento municipal. É aí que a doutrina de segurança nacional perde espaço real: quando o Estado deixa de reagir com suspeita automática e passa a agir com proteção e respeito, sem abrir mão de organizar seus procedimentos, mas sem transformar organização em punição.

A globalização e a crise do Estado-nação também entram nessa conversa. Hoje, fluxos humanos atravessam fronteiras por motivos que nenhum país controla sozinho. Insistir em soluções unilaterais, fechadas e repressivas costuma produzir mais sofrimento, mais redes clandestinas, mais exploração e mais violência. Por isso, governança regional e internacional vira peça central: cooperação para documentação, reconhecimento de direitos, proteção contra tráfico de pessoas, integração laboral, combate a xenofobia. Nesse contexto, o Brasil, ao construir uma legislação mais atual, tenta se colocar como ator relevante. Só que liderança não se mede por discurso: se mede por prática, por capacidade de fazer o que está na lei virar atendimento real, sem seletividade, sem humilhação e sem abandono (Andrade, 2019).

Essa trajetória revela um aprendizado permanente e, ao mesmo tempo, uma disputa constante. Avanços legais podem ser ameaçados por retrocessos

políticos, por ondas de desinformação, por crises econômicas e por discursos que procuram transformar migrantes em bode expiatório. É por isso que a vigilância social é tão necessária: defensorias, ministérios públicos, organizações civis, universidades e coletivos migrantes precisam ser ouvidos e precisam ter canais efetivos para denunciar violações e cobrar políticas. O controle democrático, aqui, é parte do próprio sistema de direitos humanos.

No fecho desse percurso, dá para dizer que a dialética entre segurança nacional e universalidade de direitos humanos não é um debate abstrato. Ela decide se o Estado vai agir como guardião de fronteiras contra pessoas, ou como guardião de direitos para pessoas. A Constituição de 1988 abriu portas; a Lei de Migração - Lei 13.445/2017 - tentou reorganizar o caminho; a Lei 9.474/1997 sustentou uma base relevante para refúgio. O desafio atual é fazer o conjunto funcionar sem contradições destrutivas, com procedimentos claros, decisões coerentes e políticas de integração com condições materiais. Integrar migrantes não é “favor” e não é caridade: é obrigação jurídica e compromisso democrático. E, quando isso é levado a sério, o país deixa de ver o migrante como ameaça e passa a enxergar como pessoa, com direitos, com trabalho, com família, com história e com futuro, em pé de igualdade naquilo que é básico e irrenunciável (Ribeiro, 2019).

3. A DISTOPIA DA PROTEÇÃO MIGRATÓRIA NO BRASIL

A distopia da proteção migratória no Brasil começa quando a gente percebe que o país aprendeu a falar bonito no texto legal, mas ainda tropeça feio na hora de atender gente de verdade. A arquitetura normativa foi atualizada e passou a projetar um retrato de acolhimento, igualdade e dignidade, mas, quando esse retrato encosta na parede áspera do cotidiano institucional, a imagem falha: vira promessa que não chega na ponta. A legislação vigente procurou abandonar a velha gramática de segurança nacional e assumir, no papel, a centralidade da pessoa humana, mas o que se vê, com frequência, é a permanência de violações repetidas, falhas de atendimento e omissões que deixam milhares de pessoas em deslocamento presas num limbo. Não é exagero dizer que existe um quadro de desproteção que se alonga no tempo, com cara de normalidade, e isso produz um tipo de “vida provisória” que nunca vira vida estável. O problema não é só falta de vontade; é falta de estrutura, de coordenação, de orçamento e de comando administrativo capaz de transformar princípios em rotinas simples, claras e funcionais. Sem uma política integrada, a promessa legal se torna frágil, e o preço desse fracasso é pago por quem já chegou em situação de vulnerabilidade, frequentemente sem rede, sem documentos completos e sem apoio para entender o funcionamento do Estado.

Essa dissonância entre o texto normativo e a realidade vivida aparece muito no jeito como a burocracia ainda funciona. É como se parte da máquina pública continuasse operando com a lógica da suspeita e do “se der, eu faço”, e não com a ideia de direito que é exigível. Em vez de um fluxo de atendimento pensado para acolher e regularizar, o que surge é uma sequência de barreiras pequenas, mas acumulativas: exigência que não faz sentido na emergência, informação desconstruída, encaminhamento errado, fila que não anda, formulário inacessível, atendimento apressado, postura hostil. Quando isso se repete, não dá para chamar de caso isolado; vira padrão, e padrão gera exclusão. A transição legislativa, sozinha, não consegue apagar a cultura burocrática, porque cultura se transforma com formação, supervisão, metas, correção de rota e responsabilização quando há abuso. Sem isso, o Estado vira um conjunto de balcões que decidem destinos. A falta de preparo técnico de agentes públicos, somada a preconceitos e a uma xenofobia institucional que nem sempre é explícita, produz negação de acesso a serviços que deveriam ser universais. A grande fratura está justamente aí: o país tem princípios, mas não cria, na mesma velocidade, os caminhos administrativos para fazê-los funcionar como vida real.

Um dos pontos em que essa fratura fica escancarada é a educação. O direito à educação é universal e deveria ser tratado como prioridade imediata, principalmente quando envolve crianças e adolescentes. Mesmo assim, na prática, a matrícula pode virar um campo minado. Em muitos municípios, a escola exige documentação como se estivesse lidando com uma transferência rotineira dentro do território nacional, ignorando que deslocamento forçado, crise humanitária e travessias longas frequentemente destroem documentos, interrompem registros e tornam inviável apresentar histórico escolar traduzido, carimbado e completo. Quando a burocracia escolar transforma ausência de papel em recusa de matrícula, o que se faz é punir a criança pela tragédia da família. E isso não é só uma falha administrativa; é violação de um direito básico que deveria ser protegido com prioridade. Mesmo quando a matrícula acontece, aparecem desafios de permanência e aprendizagem: barreira linguística, defasagem escolar, experiências de violência, episódios de discriminação e falta de apoio pedagógico. Sem políticas de acolhimento linguístico, mediação cultural e formação docente para lidar com trajetórias interrompidas, a escola vira um lugar que recebe, mas não integra. E integração escolar não é um favor; é condição para que a criança não seja empurrada para invisibilidade social.

O trabalho, que deveria ser o grande caminho de autonomia, sofre com gargalos parecidos. A inserção laboral exige documentos, validação de diplomas, reconhecimento de competências e oportunidades que não se baseiem em estereótipos. Só que a realidade mostra outra coisa: demora enorme

para revalidação de diplomas, exigências caras, procedimentos longos, falta de informação acessível e pouco suporte institucional para orientar a pessoa migrante sobre caminhos possíveis. O resultado é uma cena repetida: gente com formação e experiência acaba empurrada para ocupações informais e subempregos, como se o país escolhesse desperdiçar capital humano. A informalidade, nesse contexto, não é escolha livre; é empurrão. E, quando a pessoa cai na informalidade, cresce o risco de exploração, jornadas abusivas, assédio e racismo. A cidadania do migrante, no cotidiano, não é impedida só por fronteira geográfica; ela é travada por barreiras econômicas e sociais que funcionam como portões invisíveis, bloqueando o uso pleno de capacidades e projetos de vida (Medeiros *et al.*, 2019).

Esse campo do trabalho fica ainda mais grave quando se olha para violações já reconhecidas por órgãos públicos e por relatórios sobre condições análogas à escravidão. Há documentos oficiais de orientação do próprio Estado que citam, de forma direta, a vulnerabilidade de trabalhadores migrantes em oficinas de costura e outros setores urbanos, com jornadas exaustivas, alojamentos precários e mecanismos de dívida que prendem a pessoa ao empregador (Ministério do Trabalho e Emprego, 2024). Relatórios internacionais e institucionais também apontam que trabalhadores em situação de migração podem estar expostos a condições degradantes e a formas de coerção econômica que se aproximam de trabalho forçado, o que revela uma camada de risco estrutural, não apenas episódica (Fair Labor Association, 2023). Quando a fiscalização falha ou atua de forma irregular, a proteção vira seletiva, e a pessoa migrante tende a denunciar menos por medo, por idioma e por desconhecimento dos próprios direitos. A presença de normas internacionais, como as convenções da Organização Internacional do Trabalho - OIT -, ajuda a fixar parâmetros, mas o problema aparece quando esses parâmetros não ganham ressonância na inspeção cotidiana e no acesso real a mecanismos de denúncia e reparação (Organização Internacional do Trabalho, 2014).

Na assistência e na saúde, a promessa de universalidade também esbarra em dificuldades que cansam e humilham. O Sistema Único de Saúde - SUS - é concebido para ser porta de entrada e rede de proteção, e isso tem enorme importância para quem chega com demandas urgentes, incluindo gestação, doenças crônicas, vacinação, saúde mental e cuidados infantis. Só que, sem diretrizes nacionais bem operacionalizadas e sem apoio consistente aos municípios, a execução vira improviso. Municípios com fluxo intenso ficam sobrecarregados, e isso abre espaço para atendimento irregular, encaminhamentos incompletos, falta de tradução e confusão sobre documentos. A política pública, quando improvisada, oscila entre assistencialismo pontual e negligência. O

assistencialismo dá uma resposta imediata, mas não constrói autonomia; a negligência, por sua vez, empurra para adoecimento, rua e dependência de redes informais. Uma política que pretende ser humanista precisa reconhecer especificidades culturais e linguísticas, precisa garantir acesso com respeito, e precisa oferecer continuidade, porque deslocamento não é evento de um dia; é processo longo.

A Operação Acolhida é um exemplo que condensa essa tensão de forma quase pedagógica. Ela foi criada como resposta à crise na fronteira norte e se estruturou com forte participação das Forças Armadas, o que deu capacidade logística e algum ordenamento do fluxo, incluindo triagem inicial, abrigamento e apoio à documentação. Essa eficiência operacional, em emergências, pode salvar vidas e reduzir o caos imediato. Só que o modelo também acende alertas: quando o protagonismo militar vira normalidade, existe risco de naturalizar a ideia de que migração é assunto de ordem pública, e não questão social e de direitos. Mesmo quando a intenção é humanitária, a estética do controle e da operação pode influenciar o tratamento cotidiano, reforçando postura de vigilância e desconfiança. Estudos e análises apontam que a operação mistura humanitarismo com dispositivos de gestão que podem alimentar processos de securitização, ainda que vestidos de assistência (Soares, 2023). E há um problema prático: um modelo sustentado por estrutura militar e por cooperação emergencial tende a depender de recursos, de acordos e de conjunturas; quando o financiamento oscila, a política inteira fica vulnerável, o que é perigoso para quem depende dela para viver com dignidade (Reuters, 2025).

Nessa brecha deixada pelo Estado, a sociedade civil aparece como coluna de sustentação. Organizações não governamentais, grupos religiosos e coletivos comunitários fazem acolhimento, distribuem alimentos, orientam documentação, encaminham para serviços, oferecem apoio jurídico, ajudam com idioma, mediam conflitos e criam redes de solidariedade. Isso é valioso, e muitas vezes é o que impede o colapso total da proteção. Só que essa presença constante da sociedade civil também revela um problema político: o Estado passa a “se acostumar” com a terceirização informal da responsabilidade. Quando o poder público se apoia de forma crônica em voluntariado e em doações para garantir mínimos existenciais, ele desloca o centro da obrigação. Voluntariado não pode ser muleta permanente, porque direito não pode depender do humor de doadores nem da disponibilidade emocional de quem ajuda. A proteção precisa ser política de Estado, com financiamento, planejamento, metas e controle, e as parcerias com a sociedade civil precisam ser simétricas, com repasse adequado, transparência e supervisão, para que não virem apenas transferência de tarefa sem transferência de recursos (Guimarães, 2023).

A integração local, quando levada a sério, exige olhar para recortes que o atendimento padrão costuma ignorar. Gênero é um deles. Mulheres e meninas migrantes podem enfrentar riscos específicos em trajetórias de deslocamento e também no território de chegada: violência doméstica, exploração sexual, assédio em ambientes de trabalho e dependência econômica. Sem protocolos de atendimento sensíveis a essas vulnerabilidades, a rede de proteção falha naquilo que mais precisa proteger. Isso inclui acolhimento com privacidade, acesso rápido a serviços de saúde sexual e reprodutiva, encaminhamento seguro para denúncia, proteção em casos de violência e suporte psicossocial para lidar com traumas. Estudos voltados ao tema apontam a necessidade de redes que entendam sofrimento psíquico ligado a deslocamento e de atendimento que não revitimiza a pessoa ao exigir que ela “prove” dor de forma burocrática (Adames; Borges, 2023). Quando esse suporte não existe, o processo migratório continua como ferida aberta: a pessoa chega, mas não se sente segura, e isso compromete autonomia, escolarização dos filhos e inserção comunitária.

A situação de crianças e adolescentes também expõe fragilidades bem concretas. A proteção integral exige articulação entre conselhos tutelares, escolas, saúde, assistência e, quando necessário, sistema de justiça. Só que, na prática, a comunicação entre esses setores nem sempre funciona. Barreira de idioma atrapalha notificação, acolhimento e acompanhamento. Diferenças culturais podem ser interpretadas de forma equivocada e gerar respostas punitivas, e não protetivas. E quando a escola não tem suporte para acolher, cresce isolamento, evasão e risco de trabalho precoce. A política pública falha quando ignora a voz da criança migrante e a trata apenas como “dependente” sem história. Em situações de deslocamento forçado, muitas crianças assumem responsabilidades de adulto dentro da família, e o Estado precisa reconhecer isso para oferecer apoio real.

O território do acolhimento também importa, e muito. Quando não há planejamento urbano e habitacional, o destino típico é ocupação precária, aluguel superfaturado em áreas degradadas, abrigos superlotados ou permanência prolongada em estruturas emergenciais. E aqui há um ponto que costuma ser tratado como detalhe, mas não é: o desenho dos espaços de acolhida influencia saúde mental, privacidade, segurança e reconstrução de identidade. Viver meses em local onde não há privacidade familiar, onde há violência cotidiana, onde o tempo é organizado por regras rígidas e onde a pessoa não tem como planejar, tende a produzir dependência e desgaste. Espaços de acolhimento precisam ser pensados como transição para autonomia, com serviços integrados, mediação cultural, apoio para trabalho e moradia, e condições dignas de convivência (Roggini, 2024). Sem isso, o abrigo vira depósito, e depósito não integra ninguém.

Mesmo quando a pessoa consegue documentação básica, a vida ainda esbarra em obstáculos que parecem banais para quem sempre viveu no país, mas são enormes para quem chegou agora. Abrir conta bancária, alugar imóvel, assinar contrato de trabalho, matricular criança, acessar benefícios, validar cadastro, tudo isso depende de uma cadeia de reconhecimento institucional. Se um elo falha, a pessoa para. Essa é a face miúda da distopia: a lei garante, mas a rotina bloqueia. E, por ser bloqueio miúdo, ele muitas vezes passa sem escândalo. A efetividade dos direitos humanos de pessoas refugiadas e migrantes depende de uma engenharia institucional capaz de ligar norma internacional e execução local. O Brasil ainda está montando essa engrenagem, e não basta ratificar tratados e aprovar uma lei moderna se a pessoa, no cotidiano, não consegue fazer o básico com segurança e respeito. É necessário monitorar a aplicação da lei e mapear gargalos burocráticos que sufocam direitos no dia a dia, porque é justamente ali que a promessa legal pode morrer sem barulho (Arruda, 2018).

A chegada e presença de povos indígenas em migração, como os Warao, traz outra camada de complexidade. O modelo urbano padrão de abrigo e integração costuma ser pensado para uma ideia de família e sociabilidade típica de cidade brasileira, e isso pode entrar em choque com formas próprias de organização comunitária, cosmologia e modo de vida. Quando o Estado impõe soluções verticalizadas, sem diálogo intercultural, ele não apenas falha; ele produz violência simbólica e prática. A resposta precisa ser construída com escuta, com mediação intercultural e com políticas intersectoriais que respeitem diferença cultural como direito, não como “problema a corrigir”. Estudos sobre o tema apontam que a dificuldade estatal em lidar com diversidade cultural no contexto migratório expõe a rigidez de um sistema desenhado para uma homogeneidade que não existe (Moreira; Torelly, 2020).

As parcerias entre Estado e organizações da sociedade civil, embora indispensáveis em muitos momentos, também revelam fragilidades quando são feitas de modo precário. Há situações em que a execução de serviços é repassada sem repasse adequado de recursos, criando relação assimétrica em que a organização assume risco, desgaste e sobrecarga. Isso também distorce o próprio sentido de “integração local”, que vira expressão genérica usada para esconder falta de estratégia nacional coesa, falta de financiamento e ausência de metas públicas. Parceria sem recurso vira terceirização da precariedade. E a terceirização da precariedade tende a produzir rotatividade de equipes, descontinuidade de atendimento e perda de vínculo com famílias atendidas, algo que é péssimo para qualquer política social, ainda mais para quem já vive instabilidade.

No sul do Brasil, experiências de interiorização de venezuelanos mostram bem como a questão territorial é decisiva. Há registros de deslocamentos e

inserção em municípios do Oeste de Santa Catarina, com foco em trabalho e integração ligada ao mercado local, incluindo cidades como Chapecó e região, onde o fluxo foi recebido em contexto de demanda por mão de obra e, ao mesmo tempo, com desafios de acolhimento em serviços públicos (Ribeiro, 2024). Também há relatos e iniciativas de integração laboral em municípios catarinenses, como Seara, conectadas a programas de “acolhida pelo trabalho”, em que grupos foram interiorizados e encaminhados para emprego formal, o que ajuda a reduzir vulnerabilidade imediata, mas ainda exige acompanhamento para moradia, escola e acesso pleno a serviços (ACNUR, 2020). No Rio Grande do Sul, a dinâmica também aparece com força em cidades que recebem migrantes por redes de emprego e por interiorização, e isso costuma pressionar saúde, educação e assistência quando não há planejamento prévio e apoio financeiro. Ou seja, mesmo em regiões com infraestrutura maior, a rede pode saturar se a política for apenas deslocar pessoas sem preparar o destino. A proteção, nesse contexto, passa pela capacidade de gestão municipal, que precisa ser fortalecida tecnicamente e financeiramente para não colapsar nem responder com barreiras.

É nesse ponto que o debate sobre cidadania pós-nacional - Soysal, 1994 - ganha densidade no texto. A ideia de que nacionalidade não pode ser o único critério de acesso a direitos aparece como horizonte teórico que conversa com mudanças do direito contemporâneo. O Brasil, com a lei atual, avançou ao desvincular certos direitos de status migratório regular, ao menos na formulação normativa. Só que a prática ainda mostra resistência: existe um nacionalismo administrativo que aparece no discurso do “primeiro os nossos”, no atendimento que pergunta “por que veio?”, na postura de suspeita, na recusa de orientar e até na interpretação restritiva de regras que deveriam ser aplicadas com foco protetivo. A cidadania do migrante vira, então, disputa sobre o próprio sentido de comunidade política: quem “pertence”, quem é “tolerado”, quem é “bem-vindo”, quem é “problema”. E, quando essa disputa é vencida pelo medo, a política pública endurece. Quando é vencida pela ideia de direitos, a política pública integra (Vale; Ramos; Medeiros, 2025).

No ambiente de trabalho, esse nacionalismo prático se combina com desigualdade e racismo, e isso ajuda a explicar por que migrantes do Sul Global, incluindo haitianos, venezuelanos e outros grupos, podem ficar mais expostos a assédio moral, discriminação e condições degradantes. A vulnerabilidade é amplificada por idioma, desconhecimento de canais de denúncia, ausência de rede familiar e medo de represália. Há documentos e relatórios que apontam que trabalhadores migrantes, em setores urbanos e rurais, podem ser alvos preferenciais de exploração, inclusive em estruturas que caracterizam trabalho

em condição análoga à escravidão segundo critérios legais brasileiros, como jornada exaustiva, condição degradante e restrição por dívida (Brasil, Ministério do Trabalho e Emprego, 2024). Esse tipo de achado reforça a ideia de que o problema não é só “integrar”, mas proteger ativamente contra abusos que se aproveitam da vulnerabilidade migratória. Convenções e recomendações internacionais existem, mas, sem fiscalização efetiva e sem acesso real à justiça, elas viram referência distante.

A atuação de entidades internacionais, como a Cruz Vermelha - CV -, em apoio aos governos locais, mostra o quanto a cooperação internacional pode ser vital em emergências. Ao mesmo tempo, essa presença também escancara que estruturas domésticas nem sempre conseguem responder sozinhas, e isso não é bom para um país que pretende ter política de Estado robusta. Apoio externo ajuda em crises, mas não pode substituir capacidade interna permanente. Quando a resposta se torna cronicamente dependente de financiamento e de estruturas internacionais, a política fica vulnerável a cortes, mudanças geopolíticas e oscilações de prioridade, e isso coloca pessoas em risco. O ideal é que a cooperação internacional seja complementar: apoie, fortaleça, capacite, mas não vire o motor principal da proteção.

No fundo, essa distopia aparece porque o Brasil convive com uma contradição: tem um discurso normativo moderno e uma prática institucional que ainda carrega hábitos antigos. A superação desse abismo exige um reconhecimento honesto de que legislação boa não salva sozinha. É preciso reestruturar instituições, formar agentes públicos, construir fluxos simples e uniformes, criar mecanismos de responsabilização por recusas indevidas, assegurar orçamento e coordenação entre entes federativos, e tratar integração como política pública com começo, meio e continuidade. Isso envolve também ouvir migrantes e refugiados como sujeitos que conhecem o próprio caminho, e não como objetos de política. Quando o Estado cria espaços de participação e escuta, ele melhora a política porque reduz erro de desenho e aproxima serviço da vida real. Uma política migratória humanista depende de compromisso ético com a alteridade e depende de gestão pública competente que traduza princípios em atos cotidianos. Quando esse compromisso vira prática, a lei deixa de ser vitrine e passa a ser proteção concreta, capaz de permitir que a pessoa recomece, trabalhe, estude, cuide da saúde, construa pertencimento e viva sem medo (Alves; Pelisson, 2025).

4. A INTERSECCIONALIDADE NA GESTÃO MIGRATÓRIA E OS NÓS GÓRDIOS DA INTEGRAÇÃO LOCAL

A complexidade dos fluxos migratórios atuais desmonta, na prática, aquela ideia antiga de “o migrante” como figura única, neutra e igual para todos. Quem se desloca não chega com uma experiência plana; chega com marcas, histórias e riscos que se acumulam de maneira desigual conforme gênero, raça, classe, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, origem étnica, religião e posição social no mundo. A travessia não é só mudança de país; é rompimento de rotinas, de redes, de idioma, de referências, de proteção familiar e comunitária, e isso ganha intensidade quando a pessoa já vinha de trajetórias atravessadas por exclusões. Por isso, falar de interseccionalidade na gestão migratória é falar de como o Estado e a sociedade recebem corpos diferentes de modos diferentes, criando camadas de vulnerabilidade que se sobrepõem e que, muitas vezes, se reforçam. A literatura sobre mobilidades do Sul Global chama atenção para o fato de que a violência não é um episódio isolado na fronteira: ela pode aparecer no caminho, na chegada e, pior, reaparecer dentro dos serviços públicos, no mercado de trabalho e nas relações sociais, especialmente para pessoas racializadas e estigmatizadas, como haitianos, que costumam enfrentar hostilidade, suspeita e desvalorização de suas competências (Ribeiro, 2018).

Quando se olha para mulheres migrantes, a interseccionalidade fica gritante, porque a condição de migrante se soma às opressões de gênero já existentes no país de acolhida, e isso cria barreiras pesadas para autonomia e segurança. A migração feminina não pode ser lida como apêndice do deslocamento masculino, porque muitas mulheres migram sozinhas, sustentam famílias, fogem de perseguição, escapam de violência doméstica, buscam sobrevivência ou reúnem parentes. Mesmo assim, o atendimento institucional ainda tende a tratá-las como “dependentes” do marido, do pai ou de um acompanhante, e isso produz invisibilidade. No percurso migratório, mulheres podem ser alvo preferencial de redes de exploração e de aliciamento, com risco de tráfico de pessoas e violência sexual. E, quando chegam, podem ficar presas numa combinação cruel: necessidade econômica imediata, dificuldade de idioma, ausência de rede local e medo de denunciar. Se o acolhimento não enxerga essas especificidades, ele falha naquilo que deveria proteger, porque atendimento “igual para todos” pode ser, na prática, atendimento que ignora o risco real de quem está mais exposto (Leeb, 2023).

O mundo do trabalho, que deveria abrir porta para autonomia, frequentemente vira um novo lugar de violência. Assédio moral, humilhação, discriminação por sotaque, por cor, por vestimenta, por nacionalidade e por gênero aparecem como mecanismos cotidianos de controle. Muitas mulheres

migrantes acabam em ocupações de baixa remuneração e pouca proteção, como trabalho doméstico, limpeza, cuidado de idosos, serviços em cozinhas, costura, agricultura sazonal e outras atividades marcadas por informalidade. Quando estão documentadas, ainda assim podem enfrentar pressão para aceitar jornadas extensas e salários menores “porque precisam”, e esse tipo de chantagem social funciona justamente porque há vulnerabilidade econômica. Para fundamentar essa discussão em normas, vale lembrar que a Organização Internacional do Trabalho – OIT – possui instrumentos voltados ao combate à discriminação e à violência no trabalho. A Convenção nº 111 trata de discriminação em matéria de emprego e profissão, fixando compromisso de eliminar distinções que afetem igualdade de oportunidades e tratamento (Organização Internacional do Trabalho, 1958). A Convenção nº 190 trata de violência e assédio no mundo do trabalho, reconhecendo que essas práticas ferem dignidade e saúde e exigem prevenção e resposta institucional (Organização Internacional do Trabalho, 2019). No plano interno, a proteção constitucional contra discriminação e a garantia de direitos sociais deveriam funcionar como escudo. Só que a norma internacional e a norma nacional encontram dificuldade enorme para atravessar o cotidiano das relações laborais, principalmente quando a fiscalização é insuficiente e quando as vítimas não conseguem acessar canais de denúncia com segurança. Nesse vácuo, empregadores abusivos se aproveitam do medo, do idioma e da falta de informação jurídica, produzindo subalternidade funcional e silenciando reivindicações (Bastos, 2024).

Essa discussão fica ainda mais dura quando entra o tema do trabalho em condição análoga à escravidão e de exploração de migrantes em setores urbanos e rurais. Órgãos públicos brasileiros já registraram resgates de trabalhadores migrantes em condições degradantes, o que reforça que a vulnerabilidade migratória pode ser capturada por cadeias produtivas que economizam em direitos. Para mulheres, o risco pode se agravar por violência sexual e por dependência econômica. E, para pessoas negras e racializadas, o estigma social pode facilitar a naturalização de abusos, como se fosse “normal” que ocupem os postos mais perigosos e menos protegidos. Quando a fiscalização do trabalho não chega com regularidade e quando os serviços de assistência não conseguem estabilizar a vida da família, a exploração vira rotina, e a integração local fica travada antes mesmo de começar (Ribeiro, 2018).

Se a situação das mulheres já evidencia falhas graves, a condição de crianças e adolescentes refugiados e migrantes expõe uma crueldade silenciosa: a infância se torna invisível ou é tratada como burocracia dos adultos. A integração local dessa população não se resume a “colocar na escola”. Ela envolve desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural, e envolve

reconstrução de pertencimento depois de rupturas abruptas. Muitas crianças chegam após experiências de violência, fome, travessias perigosas, separação de familiares e perdas. Algumas chegam com atrasos escolares por interrupção prolongada, outras chegam alfabetizadas em outro sistema e precisam aprender um novo idioma rapidamente. As políticas públicas pensadas para a infância brasileira, quando aplicadas sem adaptação, podem falhar, porque a criança migrante não carrega apenas necessidades pedagógicas: carrega trauma, luto, insegurança e, muitas vezes, responsabilidade precoce dentro da família. Se a escola não tem suporte para compreender isso, o ambiente escolar pode virar espaço de tensão, não de acolhida.

A escola, que deveria ser espaço privilegiado de socialização e reconstrução de cidadania, pode se transformar em lugar de exclusão institucional. Em muitos territórios, ainda existe recusa de matrícula ou criação de entraves por falta de documentos, como histórico escolar traduzido, comprovante de residência formal ou documento específico de identificação. Isso fere o princípio de universalidade do direito à educação e contraria o dever do Estado de garantir acesso à educação básica a quem reside no país. A Constituição Federal de 1988 estabelece educação como direito de todos e dever do Estado, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – organiza o sistema educacional com base em princípios de acesso e permanência (Brasil, 1988). (Brasil, 1996). Quando a gestão escolar coloca papel acima da criança, ela nega proteção integral. E, quando a matrícula é obtida, outro problema aparece: permanência. Sem apoio linguístico, sem mediação cultural e sem enfrentamento de racismo e xenofobia, crianças podem sofrer isolamento, bullying e evasão. A evasão, nesse caso, não é “falta de interesse”; é produto de barreiras que o sistema não removeu (Machado, 2024).

Há situações ainda mais delicadas, como adolescentes que chegam desacompanhados, sem familiares ou responsáveis, ou com vínculos familiares rompidos por violência e deslocamento forçado. Essa é uma vulnerabilidade extrema, porque o adolescente precisa de tutela e de proteção substitutiva, não de suspeita e punição. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – define prioridade absoluta e proteção integral, o que deveria orientar acolhimento institucional, guarda, acompanhamento psicossocial e acesso à educação e saúde (Brasil, 1990). Só que, quando a rede local não tem protocolo claro, a resposta pode oscilar entre negligência e criminalização, tratando o jovem como risco, e não como sujeito de direitos. Isso gera um paradoxo: o Estado deveria funcionar como abrigo institucional de proteção, mas pode acabar reproduzindo violência simbólica, com abordagens policiais, encaminhamentos inadequados e falta de plano individual de acompanhamento. O modo como um país trata

adolescentes desacompanhados revela seu compromisso humanitário na prática, porque é nesse ponto que a retórica de acolhimento é testada de verdade.

Dentro da escola, mesmo quando o acesso está garantido, surgem desafios ligados à saúde mental e às neurodivergências. Crianças podem apresentar ansiedade intensa, sintomas depressivos, dificuldades de atenção, reações ao trauma e alterações de comportamento.

Algumas podem ser neurotípicas e precisarem de estratégias pedagógicas específicas. Só que a rede pública muitas vezes não tem psicólogos suficientes, não tem intérpretes, não têm formação continuada para professores lidarem com trauma e diversidade cultural, e não tem equipe multiprofissional com presença constante. O resultado é que o professor fica sozinho com uma sala cheia, sem suporte, tentando dar conta de barreira linguística, sofrimento psíquico e dificuldades de aprendizagem. Isso cria um clima de exaustão, em que a criança é vista como “problema” e o docente se sente impotente. E, quando o sistema não dá suporte, cresce risco de medicalização apressada ou de punição disciplinar para comportamentos que são, na verdade, expressão de sofrimento.

A saúde mental atravessa todo o ciclo migratório como ferida invisível. O desenraizamento mexe com identidade, com memória, com vínculos, com expectativas. Luto por perdas, medo do futuro, insegurança financeira e experiências de violência podem produzir adoecimento prolongado. Uma abordagem humanizada não se resume a remédio; envolve escuta qualificada, espaços de pertencimento, reconstrução de redes e cuidado culturalmente sensível. Só que o Estado brasileiro ainda dá passos lentos na oferta de serviços de saúde mental que entendam idioma, cultura e contexto de deslocamento. Quando isso falta, o adoecimento vira silencioso, e o silêncio vira isolamento, e o isolamento trava integração, emprego, escolarização e convivência. Esse ciclo de sofrimento que não encontra rede é um nó central da integração local, porque não basta “regularizar” se a pessoa está psicologicamente em ruína (Alves; Pelisson, 2025).

A interseccionalidade também aparece com força quando se fala de povos indígenas deslocados, como os Warao. A presença desses grupos em cidades brasileiras desafia categorias tradicionais de assistência social e de acolhimento, porque não se trata apenas de indivíduos isolados em busca de trabalho; muitas vezes são coletividades com formas próprias de organização comunitária, de parentesco, de mobilidade, de espiritualidade e de relação com o território. O modelo urbano de abrigo, pensado para famílias nucleares e rotinas de cidade, pode produzir desagregação comunitária e violência cultural quando imposto sem diálogo. Uma política pública que respeite diferença precisa de escuta intercultural real, de mediação, de adaptação de serviços e de reconhecimento de

autonomia, para evitar que o acolhimento se torne imposição de modos de vida, com cara de ajuda, mas efeito de apagamento (Moreira; Torelly, 2020). Quando a resposta institucional não compreende a diferença cultural, ela transforma diversidade em problema e cria fricção com a própria comunidade, fragilizando vínculos e ampliando sofrimento.

A inadequação das estruturas físicas de acolhimento é reflexo direto dessa falta de compreensão. Abrigos e centros de passagem não são apenas “teto e parede”. Eles têm efeito na saúde mental, na privacidade, na segurança de mulheres e crianças, na convivência comunitária e na reconstrução de rotinas. Espaços superlotados, com regras rígidas, sem privacidade familiar e sem condições de convivência digna podem aumentar tensão, violência e sensação de aprisionamento. A arquitetura do acolhimento interfere no recomeço: quando o espaço é pensado como transição para autonomia, com serviços integrados e com respeito à vida familiar, ele ajuda a pessoa a se reorganizar. Quando é pensado como depósito de gente, ele mantém a pessoa num tempo suspenso, sem horizonte. Propostas de espaços dignos, com desenho voltado para o recomeço e não só para sobrevivência imediata, aparecem como elemento central de uma política de integração que se pretende humana (Roggini, 2024).

Diante das falhas do aparato estatal em lidar com múltiplas vulnerabilidades, a sociedade civil organizada tem assumido protagonismo. Organizações não governamentais, coletivos comunitários, grupos religiosos e redes solidárias fazem acolhida, orientam documentação, garantem alimentação, oferecem apoio jurídico e psicossocial, ensinam português e mediam acesso a serviços. Isso sustenta o sistema na prática, especialmente em momentos de emergência e em territórios com pouca estrutura. Só que essa dependência da “boa vontade” revela fragilidade institucional: direitos básicos não podem depender de doação. Quando o Estado se acostuma a deixar lacunas para o terceiro setor preencher, ele naturaliza sua própria omissão e transforma proteção em caridade. Parcerias são importantes, mas precisam ser justas, com financiamento, planejamento, metas e supervisão, para não virar terceirização da responsabilidade sem repasse adequado (Guimarães, 2023).

A política nacional de assistência social tem diretrizes de universalidade, mas enfrenta dificuldades para incorporar a variável migratória de modo transversal. Falta capacitação técnica na ponta, faltam protocolos unificados, faltam intérpretes e faltam fluxos simples que facilitem cadastro e acesso a benefícios. O atendimento fragmentado faz com que acesso dependa da sorte: de cair num profissional que conhece a legislação, de ter alguém que ajude com idioma, de morar num município que já tenha experiência. Isso fere a ideia de direito como algo garantido. E, quando se fala de saúde, é urgente que o Sistema

Único de Saúde – SUS – incorpore a condição migratória como fator que exige resposta desburocratizada, porque a vulnerabilidade não espera. Uma gestante sem documento não pode ser mandada “voltar depois”. Uma criança com febre não pode ser empurrada de órgão em órgão. E um adulto em sofrimento psíquico não pode ser tratado como “caso secundário”. A rede precisa funcionar como rede, e não como labirinto (Gomes, 2023).

No plano jurídico, os marcos legais avançaram no reconhecimento formal de direitos e na ruptura com o paradigma antigo, mas o reconhecimento no papel não garante eficácia social. A Lei de Migração – Lei 13.445/2017 – consolidou princípios de não discriminação, repúdio à xenofobia e centralidade da pessoa humana, além de prever garantias e direitos sociais, tentando reorganizar a política migratória em chave de direitos (Brasil, 2017). Só que grupos que historicamente ocupam margens do sistema político e jurídico continuam encontrando barreiras práticas para acessar esses direitos. A proteção de direitos humanos, para funcionar, precisa sair do nível abstrato e virar rotina administrativa, e isso significa enfrentar resistências culturais dentro do próprio Estado. Quando o atendimento ainda opera como favor, o direito vira frágil; quando o atendimento opera como obrigação, o direito começa a existir de verdade (Andrade, 2019).

A fronteira, nesse contexto, deixa de ser apenas linha geográfica e vira mecanismo de seleção e exclusão. É na fronteira, e também nos “postos internos” da burocracia, que se decide quem vai ter acesso rápido a documento, quem vai esperar meses, quem vai ser encaminhado com cuidado e quem vai ser empurrado para informalidade. E a discussão sobre cidadania pós-nacional – Soysal, 1994 – entra aqui como lente importante: ela questiona a ideia de que apenas nacionais são titulares plenos de direitos sociais e civis e aponta que, em sociedades contemporâneas, residência e condição humana deveriam pesar na definição de acesso a garantias. A legislação brasileira deu sinais nessa direção ao desvincular certos direitos de status migratório, mas a prática administrativa ainda pode resistir, sustentada por nacionalismo cotidiano, por racismo estrutural e por uma cultura estatal que prioriza “controle” quando se sente pressionada. O desafio é construir integração sem exigir apagamento de identidade, sem empurrar a pessoa para uma vida de segunda classe e sem tratar a diferença como ameaça (Medeiros e colaboradores, 2019).

A Operação Acolhida, resposta federal ao fluxo venezuelano, mostra contradições dessa gestão. Em termos de logística, ela ajudou a organizar chegada, triagem, abrigamento e documentação inicial, o que tem valor em emergências. Mas a proeminência das Forças Armadas na gestão de civis vulneráveis cria ambiente em que a lógica de segurança pode ganhar espaço

sobre a lógica do cuidado social. Quando o modelo emergencial vira padrão, corre-se o risco de perpetuar uma resposta militarizada onde deveriam existir políticas civis estruturantes: moradia, trabalho, educação, saúde, assistência, integração comunitária e combate a discriminação. Questionar esse desenho não é negar a necessidade de ação rápida; é exigir transição para governança civil com planejamento de longo prazo, porque integração local não se sustenta apenas com operação e abrigo (Rodrigues Junior, 2022).

A integração local não pode ser entendida como via de mão única, em que migrantes “se adaptam” e a sociedade receptora fica parada. Ela exige acomodação mútua, reconhecimento, abertura institucional e enfrentamento de racismo e xenofobia. As barreiras enfrentadas por mulheres, crianças e povos indígenas evidenciam que o país ainda está distante de concretizar plenamente o acolhimento prometido no texto legal. E não se trata apenas de boa intenção; trata-se de investimento público e de reforma de rotinas. Serviços inclusivos exigem acessibilidade linguística, capacitação, equipes multiprofissionais, protocolos claros e coordenação federativa. Sem isso, a lei vira discurso, e o cotidiano continua excludente (Ribeiro, 2018).

Nesse esforço, universidades e núcleos de pesquisa e extensão têm mostrado papel vital, tanto na produção de conhecimento quanto na atuação direta com populações migrantes. Projetos universitários que oferecem orientação jurídica, ensino de português, apoio psicossocial, mediação cultural e articulação com redes locais mostram que é possível construir modelos de integração mais humanos e mais efetivos. Essas iniciativas revelam, na prática, que o acolhimento de qualidade não depende de “milagre”; depende de método, equipe, parceria e continuidade. Só que a extensão universitária, por si, tem alcance limitado. O ponto é transformar essas experiências em política pública, com financiamento e institucionalização, para que o acesso não dependa de morar perto de um campus ou de conseguir vaga em projeto específico (Leeb, 2023).

A invisibilidade dos traumas infantis no processo migratório precisa permanecer no centro do debate, porque as consequências de uma infância negligenciada se estendem por toda a sociedade. Crianças precisam de rotina, escola acolhedora, espaço de brincar, alimentação, moradia estável e rede de proteção capaz de detectar e prevenir violências domésticas e institucionais. Quando a precariedade habitacional se combina com falta de escuta e com exclusão escolar, a criança perde mais do que conteúdo escolar; perde segurança emocional, e isso pode reverberar em saúde mental, vínculos sociais e perspectivas de futuro. Políticas públicas para infância migrante precisam priorizar recomposição de rotinas e construção de pertencimento, com acompanhamento psicossocial e com articulação real entre escola, saúde e assistência.

Em última análise, a superação das vulnerabilidades interseccionais depende de mudança profunda na cultura política e administrativa. Enquanto migrantes forem vistos como custo, problema ou ameaça, e não como sujeitos de direitos com potencialidades e projetos, as normas continuarão parecendo bonitas, mas vazias na ponta. Uma política migratória democrática exige reconhecer a diversidade como parte da vida social contemporânea e exige tratar a proteção de quem está mais exposto como critério de civilidade institucional. O caminho passa por orçamento, por coordenação federativa, por capacitação de agentes públicos, por protocolos unificados, por acessibilidade linguística, por proteção contra violência e exploração, por serviços culturalmente sensíveis e por participação ativa de migrantes na construção das soluções. Quando isso acontece, integração local deixa de ser palavra de relatório e vira vida possível, com autonomia, dignidade e pertencimento real (Alves; Pelisson, 2025).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória analítica percorrida neste estudo permite asseverar que a modernização do arcabouço legislativo brasileiro, materializada na substituição de uma doutrina de seguridade nacional por um paradigma de direitos humanos, constitui um avanço histórico inegável, porém insuficiente para garantir, por si só, a cidadania de migrantes e pessoas refugiadas. Resta evidente que a promulgação de novas normas, embora alinhe o Brasil aos compromissos internacionais de proteção à pessoa humana, não foi acompanhada pela necessária reestruturação administrativa e cultural das instituições estatais. A hipótese inicial de que existe um descompasso estrutural entre a sofisticação da lei e a precariedade da prática nos parece ter ficado evidente, revelando um cenário onde a burocracia atua não como facilitadora, mas como um mecanismo silencioso de exclusão que neutraliza a eficácia dos direitos positivados.

Ao responder ao problema central da investigação, constata-se que as políticas públicas vigentes falham em sua missão integradora justamente por ignorarem a transversalidade da questão migratória. A fragmentação das ações entre diferentes entes federativos e a ausência de uma coordenação centralizada transformam a busca por serviços essenciais, como educação e saúde, em um percurso tortuoso, para o sujeito deslocado. Observamos que a garantia formal de acesso não se traduz em atendimento efetivo no concreto cotidiano, uma vez que o despreparo técnico de agentes públicos e a exigência de documentação incompatível com a realidade do refúgio criam barreiras invisíveis, porém intransponíveis. O Estado, ao não prover os meios materiais para a execução da lei, incorre em uma omissão que perpetua a vulnerabilidade e empurra a população migrante para a informalidade e a marginalização social.

A pesquisa demonstrou, ainda, a inadequação do modelo de migrante universal frequentemente adotado pelas políticas governamentais, que desconsideram as intersecções de gênero, raça e faixa etária. Ficou patente que as mulheres, crianças e grupos indígenas enfrentam camadas sobrepostas de violência que demandam respostas específicas, e não generalistas. A invisibilidade das demandas de saúde mental e a falta de protocolos pedagógicos para a inclusão de crianças não falantes do idioma local evidenciam uma lacuna grave na proteção integral. Ademais, a militarização da resposta humanitária em regiões de fronteira, embora justificada pela logística emergencial, sinaliza uma preocupante persistência da lógica de controle em detrimento de uma abordagem civil e emancipatória de longo prazo.

Reconhecemos, contudo, as limitações deste estudo, que, ao focar na análise bibliográfica e documental, não esgota a diversidade de realidades locais que um país de dimensões continentais, como o Brasil, apresenta. A dinâmica migratória é fluida e as respostas municipais variam consideravelmente, o que sugere a necessidade de futuras investigações empíricas que analisem o impacto de legislações locais e a eficácia de parcerias com a sociedade civil em diferentes contextos regionais.

Em suma, conclui-se que o Brasil possui as ferramentas jurídicas para ser um modelo de acolhimento, mas carece de vontade política e capacidade de gestão para tirar a lei do papel. A superação do abismo entre a norma e a realidade exige mais do que reformas legislativas; demanda uma mudança na cultura institucional que passe a enxergar a migração não como um problema de ordem pública, mas como um fenômeno humano complexo que requer solidariedade, orçamento e competência técnica. Enquanto a igualdade prevista na lei não se refletir no balcão de atendimento e na sala de aula, a cidadania do migrante permanecerá uma promessa inconclusa.

REFERÊNCIAS

- ADAMES, Bruna; BORGES, Lucienne Martins. Além das fronteiras: haitianos e a exposição à violência durante o processo migratório. **Psicólogo em Formação**. [S. l.], v. 25, n. 25, p. 37–64, 2023.
- ALVES, Maria Cláudia; PELISSON, Mariana. Direitos humanos e migração: desafios contemporâneos. **Revista Jurídica dos Direitos Humanos**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 77-98, 2025.
- ANDRADE, Dalila O. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, [S. l.], [s. v.], [s. n.], [s. p.], [s. d.].
- ARRUDA, Gabriel Huet Borges de. **Nova lei de migração e a efetividade dos direitos humanos dos refugiados**. 2018. 71f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

BASTOS, Janice. **O impacto da Convenção nº 190 da Organização Internacional do Trabalho no combate ao assédio moral direcionado a trabalhadores imigrantes haitianos contratados no estado de Santa Catarina.** 2024. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017.** Regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997.** Estatuto dos refugiados. Brasília, DF: Presidência da República, 1997.

GUIMARÃES, Gabriel Braga. **Solidariedade e a tutela das pessoas migrantes à luz do Direito da União Europeia.** 2023. 134 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

LEEB, Kayanara dos Santos Nascimento. **A diáspora venezuelana e o papel do Núcleo de Apoio a Migrantes e Refugiados da UFBA:** trajetórias, redes de acolhimento e garantia de direitos. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Estudos de Gênero e Diversidade) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

MACHADO, Thalles Eduardo Cordeiro. **O direito à educação básica de migrantes e refugiados.** 2024. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Relações Internacionais na Educação Básica) – Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2024.

MOREIRA, Elaine; TORELLY, Marcelo. **Soluções duradouras para indígenas migrantes e refugiados no contexto do fluxo venezuelano no Brasil.** Brasília: Organização Internacional para as Migrações, 2020.

PIRES, Roberto; LOTTA, Gabriela; OLIVEIRA, Vanessa E. de (org.). **Burocracia e políticas públicas no Brasil:** interseções analíticas. Brasília, DF: Ipea; Enap, 2018.

RIBEIRO, Oliveira de Antonio T. Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [S. l.], [s. v.], [s. n.], 2017.

RODRIGUES JUNIOR, Marcus Antonio. **Operação Acolhida:** o (re) ordenamento da fronteira Brasil–Venezuela: a questão securitária e a garantia de direitos aos refugiados e migrantes. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Estratégicos Internacionais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

ROGGINI, Nara Ladeira. **Proposta de centro de apoio e acolhimento para refugiados em Juiz de Fora (MG), com um espaço digno para um (re) começo:** a busca pela reconquista da identidade. 2024. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade Doctum de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

SANTANA, Bruna Renata Andrade. **Imigração no Brasil:** uma análise constitucional sobre a Lei 13.445/17 e sua aplicação em Goiânia. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

VALE, Teresa C.; RAMOS, Davison A.; MEDEIROS, Marcelo de A. Fronteiras de Estados emergentes: migração, cidadania pós-nacional e trabalhadores latino-americanos no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], 2025.

VALE, Teresa C.; RAMOS, Davison A.; MEDEIROS, Marcelo de A. Migração, direitos humanos e cidadania pós-nacional no Brasil: o Estatuto do Estrangeiro versus a Lei da Migração. **Pensamento & Sociedade**, v.1, n1. 2025.

EXAMES DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA NA GLOBALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA: MOTIVAÇÕES, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O LUGAR DO CELPE-Bras

Egisvanda Isys de Almeida Sandes⁴²

Jael Correa Correa⁴³

1. INTRODUÇÃO

A mobilidade humana contemporânea tem produzido transformações profundas nas formas de viver, comunicar e pertencer. Em um mundo marcado por deslocamentos constantes — voluntários ou forçados — as línguas estrangeiras tornam-se elementos centrais na construção de trajetórias pessoais e profissionais. Migrantes, refugiados, estudantes internacionais e trabalhadores transnacionais enfrentam desafios que ultrapassam a adaptação material: precisam reconstruir identidades, negociar pertencimentos e desenvolver competências linguísticas que lhes permitam agir em novos contextos socioculturais. Nesse cenário, os exames de proficiência linguística emergem como dispositivos fundamentais, funcionando simultaneamente como instrumentos de certificação, controle, inclusão e reconhecimento.

A globalização atual, frequentemente descrita como uma fase caracterizada pela digitalização, pela aceleração dos fluxos migratórios e pela internacionalização do trabalho, ampliou a demanda por certificações linguísticas reconhecidas internacionalmente. Exames como TOEFL, IELTS, DELE, DELF/DALF, TestDaF, CAPLE e CELPE-Bras tornaram-se requisitos para ingresso em universidades, obtenção de vistos, validação de diplomas, naturalização e acesso ao mercado de trabalho. No entanto, para além de sua função instrumental, esses exames participam da construção de subjetividades e da legitimação de identidades linguísticas, como argumentam Kramersch (2009),

⁴² Professora Doutora da Universidade de Jaén, no Centro de Línguas. E-mail: wandasandes2022@gmail.com.

⁴³ Professora Doutora da Universidade de Granada, no Centro de Línguas Modernas. E-Mail: jaelccorrea@uge.es.

Norton (2013, 2015) e Block (2007). Eles não apenas avaliam competências, mas também moldam expectativas, regulam acessos e influenciam a forma como os sujeitos se percebem e são percebidos.

Nesse contexto, o CELPE-Bras ocupa um lugar singular no cenário lusófono. Por sua abordagem comunicativa e por avaliar o uso real da língua em situações autênticas, o exame se alinha a perspectivas socioculturais da linguagem (Lantolf & Thorne, 2006), nas quais a proficiência é entendida como capacidade de agir no mundo por meio da língua. Ao mesmo tempo, o CELPE-Bras se insere em políticas linguísticas brasileiras que articulam internacionalização, acolhimento migratório e difusão do português como língua de integração.

Este capítulo tem como objetivo analisar o lugar do CELPE-Bras na globalização contemporânea, articulando uma discussão teórica sobre motivação, identidade e subjetividade em língua estrangeira com uma análise empírica das motivações de 26 candidatos que realizaram o exame no posto aplicador internacional da Universidad de Granada em 2025. A partir dessa integração, busca-se compreender como sujeitos em mobilidade constroem relações com a língua portuguesa, como se identificam com ela e como utilizam o CELPE-Bras como instrumento de integração, reconhecimento e mobilidade.

A abordagem adotada aqui parte da premissa de que aprender uma língua estrangeira é, antes de tudo, um processo de construção de subjetividade. Como argumenta Kramsch (2009), a língua não é apenas um meio de comunicação, mas um espaço simbólico no qual os sujeitos constroem sentidos, negociam identidades e se posicionam no mundo. Norton (2013) reforça essa perspectiva ao afirmar que a aprendizagem de línguas envolve investimentos identitários, nos quais os aprendizes buscam ampliar suas possibilidades de participação social. Assim, realizar um exame de proficiência não é apenas cumprir uma exigência burocrática, mas também afirmar uma identidade linguística e reivindicar um lugar social.

Ao longo deste capítulo, examinamos como essas dimensões se articulam no caso do CELPE-Bras, integrando teoria e análise empírica para compreender as motivações dos candidatos e o papel do exame em suas trajetórias. A análise dos dados coletados em Granada revela que as motivações são múltiplas e frequentemente sobrepostas, combinando dimensões profissionais, acadêmicas, migratórias e identitárias. Além disso, os dados mostram que a identificação emocional com a língua portuguesa desempenha um papel significativo, influenciando tanto a motivação quanto a percepção de pertencimento.

2. EXAMES DE PROFICIÊNCIA NA GLOBALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Os exames de proficiência linguística tornaram-se elementos estruturantes das dinâmicas de mobilidade humana na contemporaneidade. Em um mundo marcado pela intensificação dos fluxos migratórios, pela internacionalização do ensino superior e pela crescente exigência de certificações formais, esses exames funcionam como dispositivos de regulação, legitimação e acesso. Eles não apenas avaliam competências linguísticas, mas também participam da construção de trajetórias, identidades e oportunidades.

A literatura especializada (Shohamy, 2001; McNamara, 2000; Fulcher, 2015) tem enfatizado que os exames de proficiência não são instrumentos neutros. Eles carregam ideologias linguísticas, concepções de competência e expectativas socioculturais que moldam tanto o que é avaliado quanto o que é considerado legítimo. Em outras palavras, os exames não apenas medem a língua: eles produzem a língua que deve ser medida. Essa perspectiva crítica é fundamental para compreender o papel que exames como o CELPE-Bras desempenham no contexto global.

A globalização, ao intensificar a circulação de pessoas e conhecimentos, ampliou a necessidade de padronização linguística. Universidades, empresas, governos e instituições internacionais passaram a exigir certificações formais como forma de garantir que indivíduos possuam as competências necessárias para atuar em determinados contextos. Assim, exames como TOEFL, IELTS, DELE, DELF/DALF, TestDaF e CAPLE tornaram-se requisitos para ingresso em programas acadêmicos, obtenção de vistos, validação de diplomas e naturalização.

No entanto, como argumentam Kramersch (2009) e Block (2007), a língua não é apenas um conjunto de estruturas gramaticais ou habilidades comunicativas: ela é um espaço simbólico no qual se constroem identidades, pertencimentos e subjetividades. Por isso, realizar um exame de proficiência não é apenas cumprir uma exigência burocrática, mas também participar de um processo de legitimação identitária. Ao serem certificados como proficientes, os sujeitos são reconhecidos como membros legítimos de uma comunidade linguística — ainda que esse pertencimento seja sempre negociado, parcial e situado.

Essa dimensão identitária é particularmente relevante em contextos migratórios. Como mostram Norton (2013, 2015) e De Fina (2016), a aprendizagem de línguas envolve investimentos identitários, nos quais os aprendizes buscam ampliar suas possibilidades de participação social. Para muitos migrantes, obter uma certificação linguística significa não apenas acessar direitos, mas também afirmar sua presença e reivindicar um lugar no país de acolhida. Nesse sentido, os exames de proficiência funcionam como

dispositivos de subjetivação, moldando a forma como os sujeitos se percebem e são percebidos.

Além disso, a globalização trouxe consigo uma crescente mercantilização das línguas. Como argumenta Heller (2011), as línguas tornaram-se recursos econômicos, e a proficiência linguística passou a ser vista como capital simbólico e econômico (Bourdieu, 1991). Nesse contexto, os exames de proficiência funcionam como mecanismos de certificação desse capital, atribuindo valor às competências linguísticas e regulando seu acesso. A proficiência deixa de ser apenas uma habilidade comunicativa e passa a ser um recurso estratégico para mobilidade social e profissional.

No caso do português, essa dinâmica é particularmente interessante. Embora não seja uma língua hegemônica no cenário global, o português tem ganhado relevância devido à expansão econômica de países lusófonos, à intensificação das migrações Sul-Sul e à crescente internacionalização de universidades brasileiras e portuguesas. Assim, exames como o CAPLE e o CELPE-Bras desempenham papéis distintos, mas complementares, na regulação do acesso à lusofonia.

O CAPLE, administrado pela Universidade de Lisboa, tem forte peso nas políticas migratórias portuguesas, sendo exigido para autorização de residência, renovação de documentos e naturalização. Já o CELPE-Bras, embora também seja utilizado em processos de naturalização no Brasil, tem uma função mais ampla, articulando internacionalização acadêmica, mobilidade estudantil e integração sociocultural. Sua abordagem comunicativa e sua ênfase no uso real da língua o diferenciam de outros exames, aproximando-o de perspectivas socioculturais da linguagem.

Nesse cenário, compreender as motivações dos candidatos ao CELPE-Bras é fundamental para analisar como esse exame se insere nas dinâmicas contemporâneas de mobilidade humana. Como veremos na análise empírica, as motivações são múltiplas e frequentemente sobrepostas, combinando dimensões profissionais, acadêmicas, migratórias e identitárias. Além disso, a identificação emocional com a língua portuguesa desempenha um papel significativo, influenciando tanto a motivação quanto a percepção de pertencimento.

3. O CELPE-Bras E SUA SINGULARIDADE NO CENÁRIO LUSÓFONO

O CELPE-Bras ocupa um lugar singular no conjunto de exames de proficiência linguística disponíveis no cenário internacional. Diferentemente de avaliações baseadas em itens isolados, centradas na precisão gramatical ou na decodificação de estruturas linguísticas, o exame brasileiro se fundamenta

em uma concepção de linguagem como ação social. Essa perspectiva, alinhada às teorias socioculturais da linguagem (Lantolf & Thorne, 2006; Swain, 2000), entende a proficiência não como domínio de regras abstratas, mas como capacidade de agir no mundo por meio da língua.

Criado em 1994 e aplicado regularmente desde 1998, o CELPE-Bras consolidou-se como referência internacional por sua abordagem comunicativa e por avaliar o uso real da língua em situações autênticas. Segundo Canato *et al.*, (2024), o exame “tem como objetivo comprovar uma proficiência que evidencie o uso da língua portuguesa para desempenhar ações no mundo”, o que implica uma visão de linguagem situada, contextualizada e orientada para a ação. Essa concepção se materializa na estrutura do exame, que integra compreensão e produção textual na parte escrita e avalia a interação face a face na parte oral.

A singularidade do CELPE-Bras reside, portanto, em sua ênfase na adequação comunicativa, na coerência global e na capacidade de mobilizar recursos linguísticos e discursivos para realizar tarefas significativas. A avaliação é holística, considerando não apenas a correção formal, mas também a pertinência, a clareza, a organização e a eficácia comunicativa. Essa abordagem contrasta com modelos tradicionais de avaliação, que tendem a fragmentar a língua em componentes isolados e a privilegiar a precisão gramatical em detrimento da ação comunicativa.

Além disso, o CELPE-Bras se insere em um contexto sociopolítico específico, marcado pela crescente internacionalização do ensino superior brasileiro, pela intensificação das migrações Sul-Sul e pela ampliação das políticas de acolhimento e integração. O exame é utilizado para ingresso em universidades brasileiras, validação de diplomas estrangeiros, processos de naturalização, obtenção de vistos e autorizações de residência, além de comprovação de proficiência para fins profissionais. Nos últimos anos, a presença crescente de imigrantes latino-americanos, africanos e asiáticos ampliou a demanda pelo exame, que passou a desempenhar papel importante nas políticas de acolhimento e integração.

Essa dimensão política é fundamental para compreender o papel do CELPE-Bras como dispositivo de subjetivação. Como argumenta Shohamy (2001), os exames de proficiência não são apenas instrumentos técnicos, mas também mecanismos de poder que regulam acessos, legitimam identidades e moldam trajetórias. No caso do CELPE-Bras, a certificação linguística funciona como porta de entrada para oportunidades acadêmicas, profissionais e migratórias, influenciando diretamente a forma como os sujeitos se inserem na sociedade brasileira.

Ao mesmo tempo, o exame contribui para a construção de uma identidade linguística em português. Como mostram Kramsch (2009) e Norton

(2013), aprender uma língua envolve processos de identificação, pertencimento e investimento. Ao se preparar para o CELPE-Bras, os candidatos não apenas desenvolvem competências linguísticas, mas também constroem uma relação afetiva e identitária com a língua portuguesa. Essa relação é particularmente evidente nos dados analisados neste capítulo, que mostram que muitos candidatos expressam identificação emocional com o português, associando a língua a vínculos afetivos, culturais e profissionais.

A singularidade do CELPE-Bras também se manifesta em sua articulação com políticas linguísticas brasileiras. O exame integra iniciativas de internacionalização, como o Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), além de dialogar com políticas de acolhimento a refugiados e migrantes. Nesse sentido, o CELPE-Bras não é apenas um instrumento de avaliação, mas também um componente de políticas públicas que visam promover a integração linguística e sociocultural.

Por fim, é importante destacar que o CELPE-Bras se diferencia de outros exames lusófonos, como o CAPLE, administrado pela Universidade de Lisboa. Enquanto o CAPLE tem forte peso nas políticas migratórias portuguesas e se orienta por uma concepção mais tradicional de proficiência, o CELPE-Bras adota uma abordagem comunicativa e sociocultural, privilegiando o uso real da língua e a ação comunicativa. Essa diferença reflete não apenas concepções distintas de linguagem, mas também contextos sociopolíticos e objetivos institucionais diversos.

4. MOTIVAÇÃO, SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE LINGUÍSTICA

A aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo profundamente humano, que envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e identitárias. Embora frequentemente tratada como aquisição de habilidades comunicativas, aprender uma língua implica também construir uma subjetividade capaz de habitar novos espaços simbólicos, relacionar-se com novos interlocutores e participar de novas comunidades discursivas. Nesse sentido, a motivação para aprender línguas — e, por extensão, para realizar exames de proficiência — não pode ser compreendida apenas como um conjunto de fatores externos, mas como um fenômeno complexo, dinâmico e situado.

4.1 Motivação como processo dinâmico e situado

A teoria contemporânea da motivação em aprendizagem de línguas, especialmente a partir de Dörnyei (2005) e Ushioda (2011), rompe com modelos tradicionais que tratavam a motivação como um traço estável ou como um

conjunto fixo de fatores internos. Em vez disso, propõe uma visão dinâmica, na qual a motivação é construída na interação entre o sujeito, o contexto e suas possibilidades de ação. A motivação não é algo que o aprendiz “tem”, mas algo que ele “faz”, continuamente, em resposta às demandas e oportunidades do ambiente.

Essa perspectiva dialoga com a noção de agência, entendida como a capacidade do sujeito de agir intencionalmente no mundo, mesmo diante de limitações estruturais (Ahearn, 2001). No contexto da aprendizagem de línguas, a agência se manifesta nas escolhas que os aprendizes fazem — estudar, interagir, expor-se ao risco comunicativo, investir tempo e energia — e nos significados que atribuem a essas escolhas. Assim, a motivação é inseparável da agência: aprender uma língua é investir em um futuro possível, em uma identidade desejada, em uma forma de pertencimento.

4.2. Identidade linguística e investimento

A contribuição de Norton (2013, 2015) é fundamental para compreender essa relação entre motivação, identidade e aprendizagem. Para a autora, os aprendizes não buscam apenas adquirir competências linguísticas, mas também ampliar suas possibilidades de participação social. A aprendizagem de línguas envolve investimentos identitários, nos quais os sujeitos buscam acessar novos espaços de reconhecimento, mobilidade e pertencimento.

Esse investimento é influenciado por fatores como:

- experiências prévias com a língua e seus falantes;
- expectativas de mobilidade social e profissional;
- relações de poder que regulam o acesso a oportunidades;
- percepções de legitimidade e reconhecimento;
- vínculos afetivos e culturais com a língua.

No caso dos candidatos ao CELPE-Bras, como veremos na análise empírica, esses investimentos se manifestam de forma clara: muitos buscam o exame para melhorar o currículo, validar diplomas, acessar oportunidades acadêmicas ou regularizar sua situação migratória. Outros, porém, revelam motivações mais profundas, relacionadas à identificação emocional com o português, ao desejo de pertencimento e à construção de uma subjetividade em língua estrangeira.

4.3 Subjetividade em língua estrangeira

A noção de subjetividade em língua estrangeira, desenvolvida por autores como Kramsch (2009), Block (2007) e Busch (2017), destaca que aprender uma

língua implica habitar um novo espaço simbólico, no qual o sujeito negocia sentidos, posições e identidades. A língua estrangeira não é apenas um código, mas um ambiente discursivo que oferece novas possibilidades de ser e de agir.

Kramersch (2009) argumenta que a língua estrangeira cria uma “terceira margem”, um espaço entre línguas no qual o sujeito pode experimentar novas formas de expressão e construir identidades híbridas. Block (2007) reforça essa ideia ao mostrar que a aprendizagem de línguas frequentemente envolve rupturas biográficas, nas quais os sujeitos reconfiguram suas narrativas pessoais. Busch (2017), por sua vez, destaca que a biografia linguística dos aprendizes influencia profundamente sua relação com a língua estrangeira, moldando tanto sua motivação quanto sua percepção de pertencimento.

No caso dos candidatos ao CELPE-Bras, essa dimensão subjetiva é evidente. Muitos expressam identificação emocional com o português, associando a língua a experiências afetivas, culturais ou profissionais. Outros relatam que aprender português lhes permitiu construir novas relações, acessar novos espaços e desenvolver uma identidade mais ampla e plural. Esses relatos confirmam que a aprendizagem de línguas é um processo de subjetivação, no qual os sujeitos constroem novas formas de estar no mundo.

4.4 Motivação, subjetividade e mobilidade

A relação entre motivação, subjetividade e mobilidade é particularmente relevante no contexto migratório. Como mostram De Fina (2016) e Larsen-Freeman (2019), a aprendizagem de línguas é profundamente influenciada pelas condições de mobilidade dos sujeitos — suas possibilidades de deslocamento, suas expectativas de futuro, suas experiências de acolhimento ou exclusão. A motivação para aprender uma língua estrangeira, portanto, não pode ser separada das condições materiais e simbólicas que moldam a vida dos migrantes.

No caso do CELPE-Bras, essa relação é evidente: muitos candidatos buscam o exame para acessar oportunidades acadêmicas, validar diplomas, regularizar sua situação migratória ou melhorar sua inserção no mercado de trabalho. Outros, porém, revelam motivações mais subjetivas, relacionadas ao desejo de pertencimento, à identificação com a cultura brasileira ou à construção de uma identidade em português. Essas motivações coexistem e se entrelaçam, produzindo trajetórias complexas e singulares.

4.5. A importância da motivação para o desempenho no CELPE-Bras

A literatura sobre avaliação linguística (McNamara, 2000; Fulcher, 2015) destaca que o desempenho em exames de proficiência é influenciado não apenas

por competências linguísticas, mas também por fatores afetivos, identitários e motivacionais. A motivação, em particular, desempenha um papel crucial, influenciando:

- o engajamento com tarefas complexas;
- a persistência diante de dificuldades;
- a capacidade de mobilizar recursos linguísticos em situações de pressão;
- a confiança comunicativa;
- a percepção de autoeficácia.

No caso do CELPE-Bras, cuja abordagem comunicativa exige que os candidatos mobilizem competências discursivas, pragmáticas e socioculturais, a motivação é especialmente relevante. Candidatos motivados tendem a se engajar mais profundamente com a língua, a buscar oportunidades de interação e a desenvolver uma relação mais rica e significativa com o português. Isso se reflete diretamente no desempenho, tanto na parte escrita quanto na oral.

5. ANÁLISE DAS MOTIVAÇÕES DOS CANDIDATOS AO CELPE-BRAS

A análise das motivações dos 26 candidatos que realizaram o CELPE-Bras no posto aplicador internacional da Universidad de Granada em 2025 baseia-se em dados provenientes de um instrumento institucional do próprio exame: o questionário prévio obrigatório preenchido pelos candidatos antes da realização da prova oral.

Trata-se de um instrumento que cumpre, no contexto do exame, uma função eminentemente informativa, na medida em que orienta os avaliadores na parte inicial da interação oral, cujo objetivo é realizar uma aproximação mais emocional e tranquilizante do candidato com a língua portuguesa, fornecendo subsídios para a seleção de temas, a formulação de perguntas e a adequação das situações comunicativas propostas ao perfil do candidato.

Além dessa função informativa, o questionário constitui, do ponto de vista da pesquisa, uma fonte relevante de dados, pois reúne informações sobre o perfil dos candidatos, incluindo suas motivações para realizar o exame, experiências prévias com a língua portuguesa e com o Brasil, interesses pessoais, trajetória acadêmica e profissional, bem como aspectos relacionados à identificação com a língua.

A utilização desse instrumento apresenta uma vantagem metodológica significativa: os dados são produzidos em um contexto autêntico de avaliação, sem a mediação direta do pesquisador, o que contribui para reduzir possíveis vieses de resposta e reforça a validade ecológica da análise.

5.1 Procedimentos de análise

Os questionários foram coletados no contexto oficial de aplicação do exame e posteriormente sistematizados para fins analíticos. O tratamento dos dados foi realizado a partir de uma abordagem mista, articulando análise quantitativa descritiva e interpretação qualitativa.

No plano quantitativo, as respostas fechadas foram categorizadas e analisadas por meio de frequências relativas, o que permitiu identificar tendências predominantes nas motivações dos candidatos.

No plano qualitativo, as respostas abertas foram examinadas a partir de um processo de categorização temática de caráter indutivo, em diálogo com o referencial teórico adotado. Esse procedimento possibilitou identificar padrões recorrentes relacionados a dimensões como identidade linguística, vínculos afetivos com a língua, expectativas de mobilidade e investimentos identitários.

Essa articulação entre dados quantitativos e qualitativos permite compreender as motivações dos candidatos não apenas como categorias isoladas, mas como fenômenos complexos, dinâmicos e situados, em consonância com as perspectivas teóricas discutidas anteriormente.

5.2 Considerações sobre o corpus

O corpus analisado é composto por 26 questionários, correspondentes aos candidatos que realizaram o exame na convocatória de 2025 no referido posto aplicador. Trata-se de um grupo heterogêneo, cujas trajetórias refletem diferentes contextos de mobilidade, formação acadêmica e inserção profissional.

Ainda que o número de participantes não permita generalizações de caráter estatístico, os dados oferecem subsídios relevantes para uma análise interpretativa das motivações, permitindo identificar tendências, recorrências e articulações entre dimensões instrumentais, identitárias e afetivas.

A análise das motivações no corpus revela um panorama complexo, multifacetado e profundamente conectado às dimensões teóricas discutidas nas sessões anteriores. As motivações não se distribuem de forma linear ou homogênea; ao contrário, emergem como constelações de fatores que combinam necessidades práticas, expectativas de mobilidade, investimentos identitários e vínculos afetivos com a língua portuguesa.

Essa multiplicidade confirma a perspectiva de Dörnyei (2005) e Ushioda (2011), segundo a qual a motivação é um fenômeno dinâmico, situado e influenciado por contextos socioculturais. Também dialoga com a noção de investimento de Norton (2013), que destaca que aprendizes investem na língua quando acreditam que ela lhes permitirá acessar novos espaços de participação social. No caso dos candidatos analisados, o CELPE-Bras aparece como um instrumento que abre portas — acadêmicas, profissionais, migratórias e identitárias.

5.3 Motivo principal para realizar o CELPE-Bras

O primeiro gráfico revela que a motivação predominante entre os candidatos é melhorar o currículo, mencionada por 13 participantes. Essa motivação, de natureza claramente instrumental, confirma a centralidade da proficiência linguística como capital simbólico e econômico (Bourdieu, 1991). Em um mercado de trabalho globalizado, a certificação linguística funciona como um diferencial competitivo, ampliando oportunidades profissionais e acadêmicas.

A segunda motivação mais frequente é conhecer o nível de proficiência (6 candidatos). Essa categoria revela uma dimensão metacognitiva e identitária: os candidatos buscam compreender onde se situam em relação à língua, o que confirma a perspectiva de Kramsch (2009) sobre a aprendizagem como construção de uma subjetividade reflexiva.

A exigência universitária aparece em seguida (5 candidatos), indicando que o CELPE-Bras continua sendo um requisito importante para ingresso em programas acadêmicos no Brasil. Já a naturalização (3 candidatos) evidencia o papel do exame como instrumento de política migratória e de integração sociocultural.

Por fim, a categoria outros motivos (1 candidato) inclui razões pessoais, afetivas ou circunstanciais, que embora minoritárias, revelam a diversidade de trajetórias presentes no grupo.

5.4 Experiência prévia no Brasil e sua relação com a motivação

A experiência prévia no Brasil emerge como um fator decisivo na construção da motivação. O gráfico mostra que candidatos que já estiveram no país tendem a realizar o exame para melhorar o currículo ou naturalizar-se, enquanto aqueles que nunca estiveram buscam o exame para conhecer o nível ou cumprir exigências universitárias.

Essa diferença confirma a perspectiva de Busch (2017) sobre biografias linguísticas: experiências vividas moldam a relação com a língua e influenciam tanto a motivação quanto a percepção de pertencimento. Para aqueles que já tiveram contato com o Brasil, o português não é apenas uma língua estrangeira, mas um espaço afetivo e simbólico que faz parte de sua trajetória.

Além disso, essa relação confirma a noção de investimento de Norton (2013): sujeitos que já vivenciaram o Brasil tendem a investir mais profundamente na língua, pois percebem nela oportunidades concretas de participação social.

5.5 Identificação emocional com a língua portuguesa

A identificação emocional com o português é um dos achados mais significativos da pesquisa. Embora apenas 11 candidatos tenham marcado explicitamente “sim” no questionário, a análise qualitativa das respostas abertas revela que muitos dos que marcaram “não” expressam vínculos afetivos, culturais ou simbólicos com a língua.

Essa identificação confirma a perspectiva de Kramsch (2009) sobre a língua como espaço simbólico e de Block (2007) sobre a aprendizagem como processo de subjetivação. Para muitos candidatos, o português não é apenas um instrumento de comunicação, mas uma língua que evoca memórias, afetos, relações e pertencimentos.

Essa dimensão afetiva tem impacto direto na motivação e no desempenho. Como mostram Ushioda (2011) e Larsen-Freeman (2019), aprendizes que desenvolvem vínculos emocionais com a língua tendem a apresentar maior persistência, engajamento e resiliência diante de dificuldades.

5.6. Área de atuação e motivação predominante

A área de atuação profissional também influencia significativamente a motivação. O gráfico mostra que:

- Administração e Negócios → foco em melhorar o currículo;
- Saúde → forte presença de exigência universitária;
- Exatas/Engenharia → equilíbrio entre conhecer o nível e melhorar o currículo;
- Ciências Sociais e Humanas → presença marcante de vínculos afetivos e culturais.

Essa distribuição confirma que a motivação é situada e influenciada pelas demandas e expectativas de cada campo profissional. Também dialoga com a perspectiva de De Fina (2016) sobre a relação entre práticas discursivas e identidades profissionais.

5.7 Escolaridade e motivação

O nível de escolaridade influencia tanto a motivação quanto a forma como os candidatos percebem o exame. Candidatos com graduação ou pós-graduação tendem a buscar o CELPE-Bras como instrumento estratégico de carreira, enquanto aqueles com ensino médio apresentam motivações mais diversificadas.

Essa relação confirma a perspectiva de Bourdieu (1991) sobre o capital cultural: quanto maior o nível de escolaridade, maior a tendência de utilizar

certificações linguísticas como forma de acumular capital simbólico e ampliar oportunidades.

5.8 Situação de trabalho e motivação

A situação laboral também influencia a motivação:

- Estudantes → motivações mistas (currículo + conhecer nível);
- Emprego fixo → exigência universitária e currículo;
- Emprego eventual → currículo;
- Desempregados → conhecer nível e exigência;
- Outros → naturalização aparece com força.

Essa distribuição confirma que a motivação é influenciada pelas condições materiais e simbólicas da vida dos sujeitos, como argumentam De Fina (2016) e Larsen-Freeman (2019).

5.9 Temas de interesse dos candidatos

Os temas mais frequentes — família, música, lazer e turismo, educação e saúde — revelam interesses culturais e afetivos que dialogam com a identificação emocional com a língua. Esses temas também refletem práticas discursivas cotidianas e áreas de maior exposição à língua portuguesa, confirmando a perspectiva de Busch (2017) sobre biografias linguísticas.

6. DISCUSSÃO: O CELPE-BRAS COMO DISPOSITIVO DE SUBJETIVAÇÃO E MOBILIDADE

A análise das motivações dos candidatos ao CELPE-Bras revela que o exame opera muito além de sua função avaliativa. Ele se configura como um dispositivo de subjetivação, no sentido foucaultiano do termo, e como um instrumento de mobilidade, tanto real quanto simbólico. Ao articular necessidades práticas, expectativas de futuro, investimentos identitários e vínculos afetivos, o CELPE-Bras participa diretamente da construção de trajetórias pessoais e profissionais, moldando a forma como os sujeitos se percebem e são percebidos no mundo.

6.1 O CELPE-Bras como dispositivo de subjetivação

A subjetividade em língua estrangeira, como discutido por Kramsch (2009), Block (2007) e Busch (2017), emerge da relação entre o sujeito e o espaço simbólico da língua. Aprender uma língua implica habitar novos repertórios discursivos, negociar identidades e construir formas alternativas de estar no mundo. O CELPE-Bras, ao exigir que os candidatos mobilizem recursos

linguísticos em situações comunicativas autênticas, convoca-os a agir como sujeitos em português — a ocupar uma posição discursiva que, muitas vezes, ainda está em processo de construção.

Essa convocação tem efeitos subjetivos importantes. Ao escrever textos orientados a interlocutores específicos, interpretar gêneros multimodais e interagir oralmente com avaliadores, os candidatos não apenas demonstram proficiência, mas também performam identidades linguísticas. Essa performance, como argumenta Butler (1997), não é mera representação, mas constitutiva: ao agir como falantes de português, os candidatos tornam-se falantes de português.

Os dados analisados confirmam essa dimensão performativa. A identificação emocional com a língua, expressa por muitos candidatos, revela que o português não é apenas um instrumento, mas um espaço de pertencimento. Essa identificação, embora nem sempre explicitada nos questionários, emerge nas narrativas pessoais, nos vínculos afetivos e nas expectativas de futuro. O CELPE-Bras, nesse sentido, funciona como um rito de passagem simbólico, legitimando a entrada dos candidatos em uma comunidade linguística.

6.2 O CELPE-Bras como instrumento de mobilidade

A mobilidade — geográfica, social, acadêmica e profissional — é uma das forças motrizes da globalização contemporânea. Como mostram De Fina (2016) e Larsen-Freeman (2019), a aprendizagem de línguas está profundamente entrelaçada com as condições de mobilidade dos sujeitos. No caso do CELPE-Bras, essa relação é evidente: muitos candidatos buscam o exame para acessar oportunidades acadêmicas, validar diplomas, regularizar sua situação migratória ou melhorar sua inserção no mercado de trabalho.

Os gráficos analisados mostram que:

- melhorar o currículo é a motivação predominante;
- exigências universitárias e naturalização também aparecem com força;
- a experiência prévia no Brasil influencia significativamente a motivação;
- a situação laboral e a escolaridade moldam expectativas e investimentos;
- a identificação emocional com a língua reforça o engajamento.

Esses achados confirmam que o CELPE-Bras funciona como um capital linguístico (Bourdieu, 1991), cuja certificação abre portas e legitima trajetórias. Mas também revelam que esse capital não é apenas econômico: ele é simbólico, afetivo e identitário. A língua portuguesa, para muitos candidatos, representa não apenas oportunidades, mas também pertencimento, reconhecimento e continuidade biográfica.

6.3 A articulação entre motivação, subjetividade e mobilidade

A integração entre motivação, subjetividade e mobilidade é um dos pontos centrais desta discussão. A motivação para realizar o CELPE-Bras não pode ser reduzida a fatores instrumentais, embora estes sejam importantes. Ela emerge da interseção entre:

- necessidades práticas (currículo, universidade, naturalização);
- experiências vividas (contato prévio com o Brasil, relações afetivas);
- expectativas de futuro (mobilidade acadêmica e profissional);
- investimentos identitários (pertencimento, reconhecimento);
- vínculos emocionais (afetos, memórias, cultura).

Essa interseção confirma a perspectiva de Ushioda (2011) sobre a motivação como fenômeno pessoal e relacional, e de Norton (2013) sobre o investimento como busca por participação social. Os candidatos ao CELPE-Bras não buscam apenas uma certificação: buscam um lugar no mundo — um lugar que o português, enquanto língua e enquanto espaço simbólico, lhes permite ocupar.

6.4. O papel do CELPE-Bras na construção de subjetividades migrantes

A subjetividade migrante, como argumenta Block (2007), é marcada por rupturas, deslocamentos e reconstruções identitárias. O CELPE-Bras, ao legitimar a proficiência em português, contribui para essa reconstrução, oferecendo aos migrantes uma forma de reconhecimento institucional e simbólico. Esse reconhecimento é particularmente importante em contextos de vulnerabilidade, nos quais a língua pode funcionar tanto como barreira quanto como ponte.

Os dados mostram que candidatos em situação de desemprego, trabalho eventual ou busca de regularização migratória veem no CELPE-Bras uma oportunidade de reorganizar suas trajetórias. Para esses sujeitos, o exame não é apenas uma exigência burocrática, mas uma ferramenta de agência — uma forma de reivindicar direitos, acessar oportunidades e construir uma narrativa de pertencimento.

6.5 O CELPE-Bras como prática social

Por fim, é importante destacar que o CELPE-Bras não é apenas um exame, mas uma prática social. Ele envolve instituições, políticas linguísticas, trajetórias pessoais, expectativas de futuro e relações de poder. Como prática social, o exame molda e é moldado pelos sujeitos que dele participam. Ele não apenas avalia proficiência, mas também produz significados, regula acessos e legitima identidades.

A análise realizada neste capítulo mostra que o CELPE-Bras é um dispositivo complexo, que articula dimensões linguísticas, sociais, políticas e subjetivas. Compreender esse dispositivo é fundamental para aprimorar políticas linguísticas, práticas pedagógicas e ações de acolhimento, especialmente em um mundo marcado pela mobilidade e pela diversidade linguística.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permite compreender o CELPE-Bras como um dispositivo complexo, situado na interseção entre políticas linguísticas, mobilidade humana, subjetividade e identidade. Longe de ser apenas um exame de proficiência, o CELPE-Bras emerge como um mecanismo de legitimação, reconhecimento e acesso, moldando trajetórias pessoais e profissionais e influenciando profundamente a forma como os sujeitos se relacionam com a língua portuguesa.

Os dados empíricos analisados revelam que as motivações dos candidatos são múltiplas e frequentemente sobrepostas. Embora fatores instrumentais — como melhorar o currículo, cumprir exigências universitárias ou regularizar a situação migratória — desempenhem papel central, eles coexistem com motivações mais subjetivas, relacionadas à identificação emocional com a língua, ao desejo de pertencimento e à construção de uma identidade em português. Essa coexistência confirma a perspectiva de Dörnyei (2005) e Ushioda (2011) sobre a motivação como fenômeno dinâmico e situado, e de Norton (2013) sobre o investimento identitário como motor da aprendizagem.

A identificação emocional com o português, expressa por muitos candidatos, destaca a dimensão afetiva da aprendizagem de línguas. Como argumentam Kramsch (2009) e Busch (2017), a língua não é apenas um código, mas um espaço simbólico no qual os sujeitos constroem sentidos, memórias e pertencimentos. O fato de que muitos candidatos associam o português a experiências afetivas, culturais ou profissionais reforça a ideia de que a aprendizagem de línguas é um processo de subjetivação, no qual os sujeitos constroem novas formas de estar no mundo.

Além disso, a análise mostra que fatores como escolaridade, área de atuação e situação laboral influenciam significativamente a motivação. Esses achados confirmam a perspectiva de Bourdieu (1991) sobre o capital linguístico e cultural, e de De Fina (2016) sobre a relação entre práticas discursivas e identidades sociais. O CELPE-Bras, ao certificar a proficiência em português, funciona como um capital simbólico que pode ser mobilizado para acessar oportunidades acadêmicas, profissionais e migratórias.

Do ponto de vista teórico, este capítulo contribui para a compreensão do CELPE-Bras como prática social e como dispositivo de subjetivação. Ao exigir que os candidatos mobilizem recursos linguísticos em situações comunicativas autênticas, o exame convoca-os a agir como sujeitos em português, performando identidades linguísticas que, muitas vezes, ainda estão em processo de construção. Essa performance, como argumenta Butler (1997), é constitutiva: ao agir como falantes de português, os candidatos tornam-se falantes de português.

Do ponto de vista prático, os achados desta pesquisa têm implicações importantes para políticas linguísticas, práticas pedagógicas e ações de acolhimento. Em primeiro lugar, é fundamental reconhecer que a motivação dos candidatos não é apenas instrumental, mas também afetiva e identitária. Isso implica que programas de ensino de português como língua de acolhimento (PLAC) devem considerar não apenas competências linguísticas, mas também dimensões emocionais, culturais e biográficas.

Em segundo lugar, os resultados sugerem que o CELPE-Bras poderia se beneficiar de uma maior aproximação com as experiências e interesses dos candidatos. Os temas de interesse identificados — família, música, lazer, turismo, educação e saúde — poderiam orientar a elaboração de tarefas mais próximas da realidade dos aprendizes, tornando o exame mais significativo e acessível.

Em terceiro lugar, é importante que políticas de acolhimento e integração reconheçam o papel central da língua na construção de subjetividades migrantes. A certificação linguística não deve ser vista apenas como requisito burocrático, mas como oportunidade de reconhecimento e pertencimento. Nesse sentido, o CELPE-Bras pode desempenhar um papel fundamental na promoção da inclusão social e na valorização da diversidade linguística.

Por fim, este capítulo destaca a necessidade de pesquisas futuras que aprofundem a relação entre motivação, subjetividade e desempenho no CELPE-Bras. Estudos longitudinais poderiam investigar como a motivação evolui ao longo do tempo, como os candidatos se preparam para o exame e como a certificação impacta suas trajetórias pessoais e profissionais. Além disso, pesquisas qualitativas poderiam explorar mais profundamente as narrativas dos candidatos, revelando como eles constroem suas identidades em português e como o exame participa desse processo.

REFERÊNCIAS

AHEARN, L. M. Language and agency. **Annual Review of Anthropology**, 30. 2001, pp. 109–137. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>.

BAKHITIN, M. **Estética da criação verbal** (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes: São Paulo, 2003.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. Longman.1981.

BERRY, J. W. Immigration, acculturation, and adaptation. **Applied Psychology**, 46(1)., 1997. pp.5–34. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>.

BLOCK, D. **Second language identities**. Continuum, 2007.

BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Harvard University Press, 1991.

BUSCH, B. (2017). Biographical approaches to research in multilingual settings *In*: M. MARTIN-JONES, M; MARTIN, D. (Eds.). **Researching multilingualism** Routledge, 2017. pp. 46–60.

BUTLER, J. (1997). **Excitable speech: A politics of the performative**. Routledge, 1997.

CANATO, F. M., HILARIO, J. G., MESSIAS, J. C.; SELLAN, A. R. B. CELPE-Bras e a preparação de professores para o desenvolvimento da proficiência escrita em português como língua estrangeira. **Verbum**, 13(3). 2024. pp. 170–189.

DE FINA, A. Linguistic practices and transnational identities. In S. Preece (Ed.), **The Routledge handbook of language and identity**. Routledge, 2016. pp. 163–178.

DÖRNYEI, Z. **The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition**. Lawrence Erlbaum, 2005.

FULCHER, G. **Re-examining language testing: A philosophical and social inquiry**. Routledge, 2015.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second language learning**. Newbury House, 1972.

HELLER, M. **Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity**. Oxford University Press, 2011.

KOCH, I. G. V. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2018.

KRAMSCH, C. **The multilingual subject**. Oxford University Press, 2009.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford University Press, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. Complexity and ELF. In Jenkins, J.; Baker, W.; Dewey, M. (Eds.), **The Routledge handbook of English as a lingua franca** Routledge, 2019. pp. 51–60.

MCNAMARA, T. **Language testing**. Oxford University Press, 2000.

NORTON, B. **Identity and language learning: Extending the conversation** (2nd ed.). Multilingual Matters, 2013.

- PAVLENKO, A. Bilingual selves. *In*: PAVLENKO, A (Ed.). **Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation**. Cambridge University Press, 2006. pp. 1–33.
- REEVE, J. **Motivação e emoção**. McGraw-Hill, 2003.
- SANDES, E. I. A. **Informe final de investigação pós-doutoral**. Universidade de Granada, 2019.
- SCHUMANN, J. **The neurobiology of affect in language**. Blackwell, 1998.
- SHOHAMY, E. **The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests**. Longman, 2001.
- SWAIN, M. The output hypothesis and beyond. *In*: LANTOLF, J.P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford University Press, 2000. pp. 97–114.
- URIA, O. Concepto de motivación en psicología. **Revista Digital de Psicología**, 2(3). 2007. pp. 55–78.
- USHIODA, E. Motivating learners to speak as themselves. *In*: MURRAY, G; GAO, X.; LAMB, T. (Eds.), **Identity, motivation and autonomy in language learning Multilingual Matters**, 2011. pp. 11–24.

O PAPEL DAS PARÊMIAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA: POR UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Ana María Díaz Ferrero⁴⁴

Jael Correa Correa⁴⁵

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando falamos em parêmias — provérbios, ditados populares, adágios... —, muitas vezes as pessoas referem-se a algo antigo, repetitivo, e por vezes, dentro do panorama educacional como conteúdos que só servem para ser decorados ou memorizados. Segundo a nossa percepção, as parêmias estão muito vinculadas à língua de herança (doravante LH), pelo fato de que em ambas são transmitidos valores destacáveis: a família, a ancestralidade ou a memória socioafetiva, entre tantas. O estudo do português do Brasil como língua de herança é muito recente e o seu ensino tem evoluído, passando de uma abordagem centrada predominantemente na gramática e no vocabulário para uma perspectiva comunicativa e intercultural onde ensinar a língua portuguesa implica não apenas dar a conhecer aspectos linguísticos, mas também elementos culturais e os contextos sociais nos quais eles são utilizados.

Com relação ao ensino do português como língua de herança (doravante PLH), ainda estão sendo realizados muitos esforços no sentido de se estabelecer uma política linguística que dê maior suporte para que haja um currículo e produções didáticas. Para sugerir uma proposta do uso das parêmias em matérias didáticas do PLH, realizamos uma análise de dois livros que se autodefinem como material para português língua herança, são eles: a coleção do *Vamos falar Português!* volumes 1 e 2 (Florissi; Ramos, 2014 e 2015), e *Brasileirinho: português para criança e pré-adolescentes* (Gonçalves, 2017). Estruturamos nosso trabalho

44 Professora doutora da Facultad de Traducción e Interpretación (Universidade de Granada).
E-mail: anadiaz@ugr.es.

45 Professora doutora do Centro de Lenguas Modernas (Universidade de Granada). E-mail:
jaelcorrea@ugr.es.

fazendo num primeiro momento a apresentação de pressupostos teóricos e a definição do conceito de parêmiias e de LH; analisamos, a seguir, os materiais didáticos citados e posteriormente procedemos à exposição de diferentes propostas de atividades que exemplificam a integração das parêmiias no contexto educacional de falantes de herança em contexto de línguas próximas: português e espanhol.

2. AS PARÊMIAS

O termo parêmia é usado para nomear diferentes tipos de unidades fraseológicas como ditado, provérbio, adágio, máxima, sentença, dito, aforismo ou anexim, entre outros. É complicado delimitar e definir cada uma destas parêmiias devido a que os dicionários e estudos fraseoparemiológicos oferecem definições que frequentemente se remetem mutuamente, utilizando um termo para explicar o outro. Este estudo não tem como propósito realizar uma delimitação ou classificação exaustiva dos tipos de parêmiias, nem analisar as discussões teóricas sobre o tema. Em vez disso, concentra-se na elaboração de uma proposta didática voltada ao ensino do PLH, priorizando abordagens pedagógicas que favoreçam a compreensão e o uso significativo dessas formas linguísticas em contextos reais de aprendizagem.

Assim, para este estudo seguimos o conceito de parêmia de Sevilla e Crida (2013): *“una unidad fraseológica constituida por un enunciado breve y sentencioso, el cual corresponde a una oración simple o compuesta, que se ha fijado en el habla y que forma parte del acervo socio-cultural de una comunidad hablante”* (Sevilla; Crida, 2013, p.106). Tomando como base a classificação de parêmiias proposta por esses autores, neste artigo trabalharemos com provérbios ou ditados populares como *casa de ferreiro espeto de pau* ou *para bom entendedor meia palavra basta*, e frases ou locuções proverbiais como *colocar a carroça na frente dos bois* ou *dar pérolas aos porcos*. São unidades fraseológicas fixas ou semifixas, consagradas pelo uso que transmitem valores e crenças de uma comunidade, neste caso, a comunidade de falantes do Brasil.

O uso de parêmiias como estratégia para o ensino de línguas estrangeiras, particularmente no PLH, constitui um recurso didático eficaz e motivador, que integra dimensões linguísticas, culturais e afetivas no processo de aprendizagem. Segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho De Europa, 2001), as expressões de sabedoria popular fazem parte da competência sociolinguística já que dizem respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua: *“o conhecimento acumulado de sabedoria popular expresso na língua, considerado como um conhecimento generalizado, é uma componente significativa do aspecto linguístico da competência sociocultural”* (Conselho de Europa, 2001, p. 170).

As expressões populares de sabedoria popular oferecem contato autêntico com a língua em uso e favorecem o desenvolvimento do vocabulário e da competência comunicativa. Além disso, por estarem profundamente vinculadas a manifestações culturais e sociais, permitem explorar aspectos identitários, históricos e socioculturais e transmitir a visão do mundo da comunidade que as usa. Dessa forma, o trabalho com parêrnias não apenas estimula o envolvimento dos aprendentes, mas também contribui para uma abordagem sociocultural do ensino da língua.

3. LÍNGUA DE HERANÇA

O conceito de LH dista muito de todos os outros conceitos referentes ao ensino e aprendizagem de língua não-materna, pois está alinhado com conceitos únicos, como memória afetiva, família, hereditariedade e descendência. Como afirma Correa (2024), ao longo da história, encontramos com definições variadas e que são de igual importância para compreender a extensão deste conceito, as mais conhecidas são as de Fishman (2001), que a associa às culturas ancestrais, tradições passadas; Valdés (2001) que a define como a língua falada ou somente compreendida pelos filhos de imigrantes da diáspora, distingue entre língua majoritária e minoritária. Ortiz Álvarez (2016) matiza essa definição associando-a à forte tendência sociolinguística ao ser uma língua adquirida em contexto de imigração (2001), Polinsky e Kagan (2007) a define caracterizando-a como uma terceira língua, cujo falante de herança (doravante FH) transforma essa língua aprendida desde o seu nascimento, mas que a língua dominante poderá transformá-la em uma língua distinta, muito pessoal, e por fim, Faneca (2018) a define como a língua da comunidade imigrante quando chega ao país anfitrião e associa a aquisição da mesma à infância e à família. E concordamos com a autora quando expressa que a noção de LH é investida de ideologias, de questões culturais, demográficas, econômicas, educativas, históricas, políticas, religiosas, étnicas e sociolinguísticas.

4. PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA (PLH)

O Português do Brasil como língua de herança passa a assumir relevância entre as décadas 80 e 90, quando passa de ser um país receptor de imigrantes a ser um país emissor, época em que devido a questões socioeconômicas e políticas, passa a ser o país da diáspora. Muitos brasileiros começam a sair para os Estados Unidos, Europa, Japão, como destaca Solé; Cavalcanti; Parellas, (2007) em busca de melhores condições de vida.

Em cada um dos países de destino dos brasileiros da diáspora o PLH se encontra em estágios diferentes. Destaca Correa (2024) que, na Europa, especificamente no contexto espanhol, o estudo e trabalho com comunidades de brasileiros descendentes começam a surgir em 2008, com a criação de várias iniciativas dentre as quais, *Brincar em Madri*, seguido em 2009, pela associação de *Brasileirinhos na Catalunha* (APBC) e a partir de 2014, os cursos de capacitação oferecidos pelo Ministério de Assuntos Exteriores, fortaleceram a pais e mães brasileiros a se organizarem em associações e iniciativas de voluntários com o objetivo de transmitirem a língua portuguesa e a cultura brasileira a FH.

Segundo Valdés (2001), os pais de falantes de herança só assumirão o compromisso de transmitir a LH, se se sentirem de fato motivados, portanto, podemos dizer que a LH só será transmitida quando os pais e as mães dos FH se sentirem identificados e comprometidos em participar do processo. Permitir através do seu *input*, fazer com que o FH participe de suas memórias socioafetivas, da sua identidade dentro da cultura do seu país de origem. Deste modo, as aulas e as reuniões só poderão reforçar aspectos sociolinguísticos transmitidos no dia a dia no seio familiar.

5. ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DO PLH

Na análise realizada focamos na estrutura e na proposta dos conteúdos de cada um dos materiais analisados. Centramos especial atenção nos estímulos produzidos pelos enunciados apresentados em cada um dos exercícios para perceber o grau de engajamento entre a escola, o FH e o contexto familiar.

Em Correa (2024) encontramos a análise da coleção *Vamos falar português!*, Volumes 1 e 2 (Florissi; Ramos, 2014 e 2015) e do livro *Brasileirinho* (Gonçalves, 2017). Materiais esses citados no trabalho de campo que realizou durante sua pesquisa. O volume I da coleção *Vamos falar Português*, apresentado em 12 capítulos temáticos, está pensado para crianças de 7 a 11 anos, e o volume 2, com estrutura similar ao volume 1, está focado num FH a partir dos 12 anos. Em ambos livros o objetivo foi dar muita informação sobre regiões do Brasil e seus pontos geográficos mais importantes. A história da viagem pelo Brasil é contada por “cinco estrangeiros” que vão conhecer o Brasil, o domínio e os modelos culturais dão-se sempre fora de um âmbito familiar o que não propicia a questão da identidade sociolinguística e cultural tão importante para que o brasileiro descendente se sinta identificado e em nenhum momento se dá aos pais e às mães um espaço para se verem refletidos nas temáticas propostas.

Os 12 capítulos temáticos do Volume 1, não são muito extensos, pois as autoras se detêm em fazer uma apresentação descritiva, não se dedicam a desenvolver os temas. Os pontos turísticos das várias regiões brasileiras são

tratados como se fossem um guia de turismo. Cada uma das unidades contempla a seguinte estrutura:

- Aspectos de comunicação: diálogo
- Gramática e exercícios
- Texto (narrativo /descritivo) - tópicos culturais
- Gramática e exercícios
- Aspectos de comunicação: diálogo
- Gramática e exercícios
- Texto (narrativo /descritivo) - tópicos culturais
- Gramática e exercícios
- Comunicação: diálogo
- Vocabulário
- Texto (narrativo/descritivo) - tópicos culturais - Compreensão
- Gramática.

O Volume 2 apresenta 12 unidades estruturadas como o volume 1 e ambos os volumes têm como foco apresentar as várias regiões do Brasil. No volume 2, apesar de concentrar-se nos mesmos interesses didáticos do volume 1, alguns outros enfoques vão se alterar ao longo dos capítulos. Assim, são trabalhados os seguintes aspectos.

- Aspectos de Comunicação (diálogos)
- Atividade
- Conceitos gramaticais
- Texto cultural-informativo
- Atividade
- Retomada de Aspectos de Comunicação
- Texto cultural-informativo
- Retomada de Aspectos de Comunicação – Informação
- Texto cultural-informativo
- Conceitos Gramaticais

Em cada um dos capítulos, há uma grande quantidade de informações. No volume 1 os aspectos culturais são elencados nos textos narrativos-descritivos, agora os personagens em seus diálogos aportam informações tanto geográficas como culturais das regiões que vão ser visitadas e não se observa rupturas textuais dentro da unidade.

No volume 2, na unidade 6 “Histórias de arrepiar o cabelo”, capítulo em que as autoras tratam de temas como lendas, parlendas e folclores. No exercício 5 desta unidade vimos a inserção do contexto familiar para desenvolvimento desta atividade. O exercício começa com a definição de provérbios, ditados populares e parlendas e segue com o seguinte comando:

Trabalhando com seus pais ou outros parentes, encontre um exemplo de provérbio, ditado popular e parlenda de seu país de origem e traduza-os aos portugueses para apresentá-los à classe. Se possível, ilustre-os e faça um pôster para ser pendurado na parede da sala de aula (p. 58).

Com exceção do desenvolvimento desse conteúdo, podemos perceber que a presença de estímulos de interação entre o contexto familiar, o FH e a escola, em ambos os volumes da coleção foram praticamente inexistentes, a figura do professor suplanta a figura da família, como podemos observar nos seguintes exemplos de enunciados do volume 1 de *Vamos falar português!*:

O texto acima tem muitas palavras novas. Junto com o seu **Professor**, e com a ajuda de um dicionário ou da Internet ... (p. 8).

Pesquise, junto com seu **Professor**, quais as sobremesas e doces mais comuns no Brasil ... (p. 89).

No volume 2 desta coleção os diálogos do livro vão repetir os mesmos conteúdos do volume 1: informações sobre geografia e cultura local, dependendo da região focada, incluindo temas como futebol e outros esportes. A figura do professor continuará a suplantar o contexto familiar nos enunciados dos exercícios propostos: “Leia parte do Hino Nacional do Brasil, veja o que entendeu e pesquise sobre o assunto. Veja também, **com o seu professor**, como continua o Hino do Brasil” (Exercício 1, p. 32).

O segundo material didático analisado, intitulado *Brasileirinho*, apesar de apresentar-se como alternativa para o ensino de PLH distancia-se desse objetivo no que se refere à metodologia utilizada. É um material eficaz, se o objetivo é ensinar o português como língua estrangeira ou para brasileiros descendentes que já tenham deixado de morar num país estrangeiro e querem em um curto espaço de tempo sistematizar o conhecimento que eles têm da língua portuguesa. Assim, *Brasileirinho*, apesar de se autodefinir como um livro de português como língua de herança, faz a seguinte exposição:

Este livro foi elaborado principalmente como material de apoio didático para crianças e jovens estrangeiros, que pretendem viver no país – Brasil- e estudar em escolas locais, além de ser voltado também a *brasileirinhos* ausentes por longo período de sua terra natal (Comentário do autor na apresentação).

A literatura contemplada pelo autor é a universal em detrimento da literatura infanto-juvenil brasileira, a qual, do nosso ponto vista, poderia ser esse um momento de mostrar ao FH um maior recorte da cultura brasileira. O material didático em questão, está pensado para ser utilizado em um ambiente escolar, por um pessoal especializado, o professor, pois o seu conteúdo demanda um exaustivo planejamento para a concatenação dos conteúdos sugeridos:

- Preparação dos textos
- Preparação da gramática
- Vocabulário

Pretende-se que o livro seja um suporte para o PLH, mas percebemos uma vez mais a ausência da interação entre o aprendiz e a família, ou até mesmo entre o professor e colegas de classe. Os enunciados dos exercícios baseiam-se em orientações imperativas, como:

- Combine as colunas
- Apresente seu colega
- Observe
- Diga de outro jeito
- Responda com verbos no presente

Neste material, igualmente ao material anterior, não apresenta parêmsias nem nos textos das unidades nem nos exercícios propostos, quer sejam para estudos de vocabulário ou gramática. Tendo ciência desse contexto é que passamos a propor atividades didáticas que além de incorporar as parêmsias na formação linguística dos FH, também coloca a família como protagonista no que se refere ao desenvolvimento das atividades.

6. PROPOSTAS DE ATIVIDADES COM PARÊMSIAS NO ENSINO DO PLH

Apresentamos a seguir, uma proposta didática que inclui os provérbios na programação didática dos estudantes de PLH em contexto espanhol. Serão descritos os princípios orientadores, os objetivos pedagógicos e algumas sugestões de atividades considerando as particularidades linguísticas e culturais que podem influenciar o processo de aprendizagem.

No planejamento de atividades didáticas de PLH, é preciso levar em conta as características dos estudantes a quem essas atividades se destinam. Os principais aspectos a serem considerados são a competência linguística oral e escrita; a influência da língua de acolhimento e a ligação afetiva com a língua portuguesa. Relativamente à competência linguística, é preciso considerar o nível de compreensão e de expressão oral e escrita, dado que é muito comum que esses alunos apresentem boa compreensão auditiva e fluência na expressão oral, mas dificuldades na leitura e especialmente na escrita. No que diz respeito à influência da língua de acolhimento, devem ser levados em conta as possíveis interferências linguísticas e o eventual desconhecimento de registros ou temas mais formais, e por fim, no que se refere à ligação afetiva com a língua portuguesa, é importante considerar onde e em que situações de comunicação os estudantes utilizam o português.

A nossa proposta destina-se a FH que residem em Espanha, com um

bom nível de compreensão e expressão oral, mas com desconhecimento de elementos gramaticais, de determinadas regras ortográficas, de aspetos culturais e dificuldades na expressão escrita. Estes estudantes de PLH não apresentam uma grande distância social entre a língua portuguesa e a língua de acolhimento (o espanhol), já que a semelhança entre as duas línguas é elevada. São estudantes que, na sua maioria, aprenderam o português em casa, de forma informal, sendo neste contexto familiar que costumam utilizar a língua pelo que necessitam desenvolver um maior domínio do vocabulário, sobretudo o associado a contextos académicos ou profissionais, bem como a capacidade de adequar o discurso a registos mais formais.

Na nossa proposta é relevante a interação do FH com o entorno familiar, consideramos ser de fundamental importância, dar destaque nesse aprendizado ao ambiente onde surgiu o conhecimento dessa LH e fomentar a associação das parêmiias com esse contexto. Como já foi referido, o objetivo desta proposta é desenvolver a competência sociolinguística do estudante de PLH através do trabalho com parêmiias. Neste sentido, pretende-se que o estudante seja capaz de reconhecer, compreender e utilizar provérbios, ditados e outras frases sentenciosas de forma adequada aos diferentes contextos comunicativos. Como objetivos secundários, procura-se sensibilizar os estudantes para o valor cultural e pragmático dos provérbios, promover a compreensão das nuances de significado associadas a estas parêmiias e fomentar a capacidade de selecionar e empregar estas unidades fraseológicas de acordo com a situação, o interlocutor e o registo linguístico. Desta forma, contribui-se para uma comunicação mais natural, eficaz e socioculturalmente apropriada.

As parêmiias selecionadas para esta proposta didática foram retiradas do corpus *El mínimo paremiológico del portugués*, uma coleção que contém as parêmiias mais conhecidas e usadas atualmente na língua portuguesa. O *Mínimo Paremiológico del portugués* faz parte dum projeto de investigação sobre paremiologia multilíngue apoiado pelo Instituto Cervantes e coordenado pelas professoras Julia Sevilla Muñoz e María Teresa Zurdo Ruiz-Ayúcar da Universidade Complutense de Madri cujo objetivo é descobrir, mediante diferentes técnicas de recolha e análise de dados, quais são as parêmiias mais frequentes e relevantes de uma língua. Os resultados deste projeto estão sendo publicados na Biblioteca paremiológica y fraseológica do Centro Virtual Cervantes⁴⁶. Relativamente à língua portuguesa já foi publicado o volume intitulado *El Mínimo Paremiológico del portugués europeo* (Díaz Ferrero; Sabio Pinilla, 2024) e está em processo de revisão o *Mínimo paremiológico del portugués de Brasil*. Para este trabalho foram

46 https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/.

selecionadas 25 parêmiias:

1. A mentira tem perna curta
 2. A pressa é inimiga da perfeição
 3. Água mole em pedra dura tanto bate até que fura
 4. Águas passadas não movem moinho
 5. Cada macaco no seu galho
 6. Casa de ferreiro, espeto de pau
 7. Colocar a carroça na frente dos bois
 8. Dar pérolas aos porcos
 9. De cavalo dado não se olha os dentes
 10. De grão em grão a galinha enche o papo
 11. Dente por dente, olho por olho
 12. Deus escreve certo por linhas tortas
 13. Filho de peixe, peixinho é
 14. Gato escaldado tem medo de água fria
 15. Macaco velho não põe a mão em cumbuca
 16. Mais vale um pássaro na mão do que dois voando
 17. Nem só de pão vive o homem
 18. O barato sai caro
 19. Onde há fumaça, há fogo
 20. Para bom entendedor, meia palavra basta/Para bom entendedor um pingo é letra
 21. Pimenta nos olhos dos outros é refresco
 22. Promessa é dívida
 23. Quem com ferro fere com ferro será ferido
 24. Quem não tem cão caça com gato
 25. Toda regra tem exceção
- (Díaz Ferrero; Sabio Pinilla, 2024).

Propomos uma metodologia que possibilite o desenvolvimento da competência sociolinguística ao mesmo tempo que a aquisição de aspectos linguísticos e fraseológicos treinando a compreensão e expressão oral e escrita. Sugerimos duas fases, uma básica pensada no FH com conhecimentos básicos da língua e que pudesse colocá-lo em contacto com parêmiias já ouvidas alguma vez ou não. Nessa primeira fase a proposta consiste em familiarizar, dar a conhecer ou rever a forma e o significado das parêmiias. Entre as atividades podem incluir-se tarefas de apresentação e de reconhecimento lexical, como a associação de palavras a imagens ou definições, a identificação do significado de provérbios ou a realização de exercícios de correspondência, sempre fechando a atividade com uma associação entre o que é novo e o que é conhecido, pedindo a esse FH que tente lembrar quando ouviu, se é que já ouviu, e quem costuma usar uma determinada parêmia. Neste sentido, como indica Fernández Pesquera (2013) num artigo sobre *El uso de refranes en la enseñanza de español a inmigrantes*, a incorporação de elementos como imagens, mímica ou debates nas atividades didáticas faz com que as tarefas sejam mais interessantes e divertidas.

7. EXEMPLOS DE ATIVIDADES DA PRIMEIRA FASE

1. Veja os provérbios listados abaixo e complete. Se não conhece, consulte junto com a família.

Gato escaldado tem medo de _____

- a) fogo
- b) água fria
- c) cão

_____ tem perna curta.

- a) A morte
- b) A inveja
- c) A mentira

De grão em grão _____ enche o papo.

- a) a galinha
- b) o frango
- c) o pato

Você já tinha ouvido algum(ns) destes ditados? Quem foi que falou?
De qual deles você mais gostou?

2. Com a ajuda da sua família relacione cada provérbio da coluna A com o significado correspondente da coluna B.

A. Provérbios	B. Significado
1. Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.	A. Semelhança entre pais e filhos.
2. De cavalo dado não se olha os dentes.	B. Os sinais de algo permitem-nos inferir a existência de um fato.
3. Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.	C. Devemos mostrar gratidão incondicional após receber um presente, sem avaliar a sua qualidade nem fazer críticas.
4. Filho de peixe, peixinho é.	D. A perseverança ajuda-nos a alcançar os nossos objetivos.
5. Onde há fumaça, há fogo.	E. Não devemos trocar o certo ou seguro por algo supostamente melhor, mas incerto ou inseguro.

3. Complete os seguintes provérbios em português e em espanhol. Faça o exercício em casa e destaque as diferenças entre as duas línguas.

1. Mais vale um pássaro na mão do que _____ voando.

2. *Más vale pájaro en mano que _____ volando.*

3. Casa de ferreiro, _____ de pau.

4. *En casa del herrero, _____ de palo.*

5. Para bom entendedor, _____ palavra basta.

6. *A buen entendedor, _____ palabras bastan.*

Numa segunda fase, as propostas se desenvolvem com atividades orientadas para o aprofundamento das suas características pragmáticas e para a promoção do seu uso adequado em diferentes contextos comunicativos. Estas podem incluir tarefas de sinonímia, de produção oral ou escrita, a elaboração de pequenos diálogos ou textos, bem como atividades comunicativas que incentivem os FH a utilizar as parêmiias de forma adequada em diferentes contextos.

Para desenvolver técnicas de argumentação e expressão oral mediante a discussão dos valores explícitos ou implícitos que transmitem alguns provérbios, propõem-se exercícios que promovam o debate em sala de aula através da análise do ensinamento transmitido por diferentes provérbios, incentivando os estudantes a refletir sobre os valores culturais e sociais que veiculam. Por exemplo, para falar sobre a importância da experiência ou a sabedoria que acompanha a idade se pode trabalhar com o provérbio *macaco velho não põe a mão em cumbuca*. Para debater sobre como uma experiência negativa no passado pode tornar-nos desconfiados ou receosos até em situações que não apresentam perigo real, o ditado *gato escaldado tem medo de água fria*, ou para conversar sobre a falta de empatia ou o desprezo ou desconsideração que sente muitas vezes o ser humano do sofrimento alheio, a frase proverbial *pimenta nos olhos dos outros é refresco*. As parêmiias podem estar na parte introdutória ou conclusiva de cada unidade para que os FH desenvolvam com a sua família aspectos como ambição, compromisso, resiliência, gratidão, temas que contribuem para a sua formação identitária.

Exemplo:

1. Alguma vez você já escutou a frase proverbial *Deus escreve certo por linhas tortas*? Quem foi quem falou? Onde? Qual é o significado? Discute com os colegas da turma qual é o ensinamento que transmite e em que situações da vida quotidiana se pode aplicar este provérbio.

Os provérbios podem ser utilizados como recurso didático eficaz para estimular a criatividade e fomentar a expressão escrita. Nesse sentido, podem ser propostas atividades de escrita criativa em que os estudantes tenham de redigir um texto que termine ou comece com um determinado provérbio, ou escrever um texto para explicar ou comentar o significado de um provérbio. Este tipo de exercício permite trabalhar simultaneamente a compreensão do significado das parêmiás e o desenvolvimento da competência escrita, incentivando os alunos a integrar o provérbio de forma coerente no texto produzido.

Exemplos:

1. Pergunte para seu pai/mãe qual é o provérbio que se usa para indicar a semelhança entre pais e filhos. A seguir escreva um texto narrativo (entre 150 e 200 palavras) que termine com a frase “é por isso que a minha avó/mãe/tia diz que (o provérbio mencionado pelo pai/mãe)”

2. Pergunte ao seu pai/mãe se alguma vez já ouviu o provérbio *onde há fumaça há fogo* e em que circunstâncias.

Por último, para adquirir as características pragmáticas do uso das parêmiás, propomos atividades relacionadas com a integração das parêmiás no discurso treinando as fórmulas linguísticas que habitualmente se usam para introduzi-las numa conversa: “como diz o provérbio”, “há um ditado que diz”, “diz o povo que”

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino do PLH em contexto de línguas próximas como o português e o espanhol, pode levar à falsa ilusão do “quase falar”, termo esse mencionado por Almeida Filho (1995) deixando uma lacuna grande entre o denotativo e o conotativo. No caso das parêmiás, se não forem trabalhadas num contexto idôneo, podem ser mal interpretadas ou mal utilizadas. É necessário por isso desenvolver a competência linguística mediante uma análise contrastiva dado que “quanto mais próximos forem dois sistemas linguísticos, maior é a possibilidade de aparição de interferências” (Díaz Ferrero, A.; Monteiro-Plantin, S. 2020, p. 108).

No ambiente familiar cuja língua de comunicação é a língua materna dos pais, ou só do pai ou da mãe, — no caso de famílias binacionais — o ato de fala não é programado, a fala é espontânea e o que é muito claro e óbvio para o falante da língua materna, pode não ser para o FH, que atualiza a sua manifestação linguística num contexto bilíngue, cuja língua familiar, língua minoritária, perde espaço frente a língua majoritária; a do país anfitrião.

Recortes linguísticos devem ser resgatados e reforçados, como é o caso das parêmiias que como já mencionamos em fragmentos anteriores, da mesma forma que a LH, suas manifestações vêm do contexto familiar, implica memória socioafetiva e ancestralidade. Quem nunca ouviu um pai ou mãe, introduzir um ato de fala com a expressão: “ como dizia minha mãe... /ou meu pai ...” e complementar a frase com uma parêmia? Ou mesmo cantarolar músicas com parêmiias que fazem parte da sua memória socioafetiva, como *Dente por dente, olho por olho* de Beth Carvalho, *Cada macaco no seu galho* de Gilberto Gil, músicas que continuam a ser regravadas nos dias atuais e que podem representar memória afetiva dos pais de FH.

Na análise realizada nos livros da coleção *Vamos falar português* 1 e 2 e *Brasileirinho* as parêmiias não receberam a importância que realmente têm para a formação da identidade do FH, um só exercício não é representativo para que se alcance esse engajamento tão necessário no processo de formação identitária do FH. Consideramos que é de especial importância incluí-las em material do PLH e que as mesmas sejam vistas e tratadas como parte da formação linguística e sociocultural do estudante.

As parêmiias são transmissoras da visão do mundo e contribuem para que o estudante desenvolva a competência sociolinguística e o nosso objetivo, neste capítulo, foi, portanto, resignificar o contexto familiar e o desenvolvimento dessa competência por meio das parêmiias no PLH. A nossa proposta didática incorpora técnicas e métodos com o fim de trabalhar aspectos relevantes para a ampliação e contextualização do universo léxico-pragmático do FH, e com isso desenvolver sua capacidade de expressão no PLH.

Com vistas nos aspectos levantados através da análise de livros que se autodefine manual para FH, pudemos perceber que falta ainda a tentativa de visualizar o engajamento entre aprendizagem e o contexto familiar. Por essa questão propomos, ao apresentar as atividades com as parêmiias, reforçar o engajamento entre a escola, o aprendiz e a família.

Retomamos aqui a importância da parêmia no processo de aprendizagem, pois compartilha com a LH aspectos como o contexto familiar e a memória socioafetiva. Que inserem a família — o pai, a mãe — como os protagonistas neste processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos, P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, José Carlos, P (org.) **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes. 1995, pp. 13-21.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação.** Lisboa: Edições ASA. 2001.

CORREA, CORREA, Jael. **Português como língua de herança na comunidade brasileira em Granada.** Enfoque Sociolinguístico: Um estudo de caso. Tese doutoral apresentada na Universidade de Málaga, 2024.

DÍAZ FERRERO, A. M.; SELMA MONTEIRO-PLANTIN, R. A tradução da fraseologia como estratégia de ensino de línguas próximas. **Limite: Revista de estudos portugueses y de la lusofonía**, 14. 2020, 101-127.

DÍAZ FERRERO, A. M.; SABIO PINILLA, J. A. **El mínimo paremiológico português.** El português europeo. Madrid: Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes). 2024.

FANECÁ, Rosa Maria. O papel das línguas de herança na competência plurilíngue dos jovens com história(s) migratória(s): um estudo de caso nas escolas do centro de Portugal. In: **Cadernos do LALE.** Série Reflexões 8. UA. Universidade de Aveiro. 2018.

FERNÁNDEZ PESQUERA, Cristina. El uso de refranes en la enseñanza de español a inmigrantes. In: BORRELL, S.; BLECUA FALGUERAS, B.; CROUS, B.; SIERRA, F.; **Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales:** XXIII Congreso Internacional ASELE. 2013, pp. 429-438.

FLORISSI, Susanna; RAMOS, Anna Claudia. **Vamos falar português! – Ensino de Português do Brasil como Língua de Herança,** HUB Editorial, V 1. 2014.

FLORISSI, Susanna; RAMOS, Anna Claudia. **Vamos falar português! – Ensino de Português do Brasil como Língua de Herança,** HUB Editorial, V 2. 2015.

FISHMAN, Joshua. 300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States. In: PEYTON, Joy Kreeft, RANARD, Donald A.; MCGINNIS, Scott (eds.). In: **Heritage Languages in America.** Preserving a National Resource. McHenry: Delta Systems. 2001.

GONÇALVES, Claudenir. **Brasileirinho: português para crianças e pré-adolescentes.** Rio de Janeiro: EPU. 2017.

KAGAN, Olga. Intercultural, competence of heritage language learners; motivation, identity, language attitudes and the curriculum. In: **Proceedings of Intercultural Competence Conference.** Vol.2 p.72-84.

KAGAN, Olga.; DILLON, Kathleen. **Issues in heritage language learning in the United States.** 2008.

KONDO-BROWN, Kimi. Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. In: **The Modern Language Journal**, 89(4). 2005, pp. 563-581.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa.; GONÇALVES, Luis. (Orgs.). **O mundo do Português e o Português no mundo afora**: especificidades, implicações e ações. São Paulo: Pontes Editores, p.59-86, 2016.

POLINSKY, Maria; KAGAN, Olga. Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *In: Language & Linguistics Compass*, 1(5), 368–39, 2007.

SEVILLA MUÑOZ, J.; CRIDA ÁLVAREZ C. A. Las paremias y su clasificación. *In: Paremia*, 22, 105-114, 2013.

SOLÉ, Carlota.; CAVALCANTI, Leonardo; PARELLA, Sônia. **La inmigración brasileña en la estructura socioeconómica de España**. Barcelona: Fundación La Caixa, 2007.

VALDÉS, Guadalupe. Heritage language students: profiles and possibilities. In PEYTON, Joy. RANARD, Donald; MCGINNIS, Scott (Eds). **Heritage Languages in America**: Preserving a national resource. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. 2001, pp. 37-80.

ENTRE A VIDA NUA E O DIREITO A TER DIREITOS: MIGRAÇÃO, EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Joseani Soster⁴⁷

Maísa de Paula⁴⁸

Adilson Cristiano Habowski⁴⁹

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As discussões contemporâneas sobre migração demandam um entrelaçamento entre diferentes perspectivas teóricas que permitem compreender os mecanismos estruturais de exclusão/inclusão e as formas de vida dos sujeitos deslocados. Considerando que o Brasil tem recebido migrantes, estrangeiros e refugiados provenientes de outros países e, em alguns casos, de diferentes estados do território nacional, a inserção na sociedade e no mercado de trabalho poderia ocorrer de forma mais acessível. No entanto, a realidade demonstra que grande parte desses sujeitos enfrenta dificuldades ao se deparar com um contexto desconhecido, marcado por novas relações sociais, referências culturais distintas e por um idioma que não dominam. Essa realidade torna-se mais complexa sob a perspectiva infantil. Crianças migrantes e refugiadas vivenciam situações de isolamento no ambiente escolar, nas salas de aula, em razão das barreiras linguísticas e comunicacionais, que dificultam sua participação, expressão e pertencimento aos grupos, comprometendo o processo de socialização e aprendizagem.

Diante desse contexto, emerge o problema de pesquisa: como as políticas migratórias e as práticas educacionais no Brasil contemporâneo operam na

47 Mestranda em Educação pela URI/FW (2025). Professora da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. E-mail: joseani.soster@hotmail.com.

48 Mestranda em Educação pela URI/FW (2025). Professora de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso. E-mail: maisa.pereira@edu.mt.gov.br.

49 Pós-doutorando no PPGEduc da Universidade La Salle, com bolsa do CNPq (Pós-Doutorado Júnior) – PDJ. Doutor em Educação pela Universidade La Salle (2023). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com.

produção ou no enfrentamento de condições de vulnerabilidade que aproximam migrantes e refugiados da condição de “vida nua”, e em que medida tais práticas contribuem para a efetivação ou negação do “direito a ter direitos”?

Para abordar essa questão, o estudo tem por objetivo geral: analisar de que modo a articulação entre políticas migratórias, práticas educacionais e dinâmicas de reconhecimento no Brasil contemporâneo contribui para a produção de vulnerabilidades ou para a afirmação do migrante e do refugiado como sujeitos de direitos. E como objetivos específicos: compreender a migração contemporânea como fenômeno político, econômico e existencial, relacionando-a às dinâmicas do capitalismo global; examinar o lugar da escola como espaço de produção de exclusões ou de construção de reconhecimento e pertencimento para crianças migrantes e refugiadas; refletir sobre as contribuições da pedagogia freireana e das pedagogias críticas para a construção de práticas educativas interculturais e antixenofóbicas.

A pesquisa possui caráter qualitativo, de natureza teórico-bibliográfica e documental. O estudo fundamenta-se na análise crítica de obras de referência no campo da filosofia política, sociologia da migração e educação crítica, com destaque para Arendt, Agamben, Sayad, Bauman, Freire e hooks. Trata-se, portanto, de um estudo de natureza crítico-reflexiva, que busca compreender a migração para além de uma abordagem administrativa dos fluxos, situando-a como questão ética e política central para a democracia contemporânea.

A relevância do estudo reside na necessidade de compreender criticamente a condição contemporânea dos migrantes e refugiados no Brasil, em um contexto marcado por intensos fluxos migratórios, aprofundamento das desigualdades sociais e tensões entre normatividade jurídica e efetivação concreta de direitos. O estudo contribui para aprofundar o debate interdisciplinar sobre migração, vulnerabilidade e reconhecimento político, evidenciando os limites do Estado-nação na garantia efetiva dos direitos humanos.

No campo educacional, a pesquisa mostra-se socialmente pertinente ao problematizar as práticas escolares que podem tanto reproduzir processos de exclusão quanto constituir espaços de acolhimento e reconhecimento para crianças migrantes e refugiadas. Ademais, ao dialogar com o marco jurídico da Nova Lei de Migração, o estudo oferece subsídios teóricos para a reflexão crítica sobre políticas públicas de inclusão, contribuindo para a formação de profissionais da educação e para o fortalecimento de práticas pedagógicas interculturais comprometidas com a dignidade humana, a justiça social e o enfrentamento da xenofobia.

2. DO SILENCIAMENTO AOS DIREITOS POLÍTICOS

No cenário brasileiro contemporâneo, a promulgação da Lei nº 13.445/2017, conhecida como Nova Lei de Migração, representa um marco jurídico relevante na superação de uma perspectiva centrada na segurança nacional, predominante no antigo Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980) para uma abordagem fundada nos direitos humanos, na dignidade da pessoa humana e na não discriminação. A nova legislação reconhece o migrante como sujeito de direitos e não como ameaça à soberania, alinhando-se a princípios constitucionais e a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil. Entretanto, a distância entre a normatividade da lei e sua concretização prática revela desafios estruturais que dialogam diretamente com as reflexões de Arendt (1998) sobre o “direito a ter direitos”.

A Lei nº 13.445/17 estabelece como fundamentos a igualdade de tratamento e de oportunidade, a inclusão social, laboral e produtiva do migrante e o repúdio à xenofobia e a quaisquer formas de discriminação. Em termos teóricos, esse avanço normativo pode ser compreendido como uma tentativa de romper com a lógica da produção de “vidas nuas”, descrita por Agamben (2007), ao reconhecer formalmente a centralidade da dignidade humana independentemente da nacionalidade. Contudo, a efetividade dessa proteção depende da regularização documental e do acesso concreto às políticas públicas. A ausência de documentação ou a morosidade nos processos administrativos pode lançar o migrante em uma zona de vulnerabilidade, aproximando-o da condição liminar entre inclusão formal e exclusão material.

A regularização migratória constitui, nesse contexto, elemento decisivo para o exercício da cidadania social. Sem documentação adequada, o acesso ao trabalho formal, à educação, à saúde e à assistência social torna-se restrito, o que reforça ciclos de precarização. Sayad (1998) já advertia que o imigrante é frequentemente reduzido à sua função econômica, sendo reconhecido enquanto força de trabalho, mas não enquanto sujeito político pleno. Nesse sentido, Abdelmalek Sayad (1998, p. 55), na obra *A imigração ou os paradoxos da alteridade*, afirma que “a estadia autorizada ao imigrante está inteiramente sujeita ao trabalho, única razão de ser que lhe é reconhecida”.

Nessa perspectiva, evidencia-se que a condição do migrante está intrinsecamente vinculada à sua funcionalidade econômica, o que reforça sua posição de vulnerabilidade e sua constante necessidade de legitimação social no país de acolhida. A nova Lei de Migração busca enfrentar esse paradoxo ao prever mecanismos de regularização e garantir direitos independentemente da situação migratória. Ainda assim, a implementação concreta desses dispositivos enfrenta entraves burocráticos, limitações institucionais e, por vezes, resistências locais.

Além disso, a consolidação da Lei nº 13.445/17 demanda articulação intersetorial e cooperação federativa. Municípios e estados desempenham papel central na implementação de políticas de acolhimento, especialmente nas áreas de educação e saúde. A ausência de planejamento e de financiamento adequado compromete a eficácia das garantias legais. Assim, a superação das vulnerabilidades migratórias depende de políticas públicas estruturadas, permanentes e baseadas em evidências, capazes de assegurar não apenas o ingresso regular no território, mas a inclusão plena na vida social.

Em síntese, a Nova Lei de Migração representa avanço significativo no plano normativo, alinhando o Brasil a uma perspectiva humanitária e democrática. Contudo, os desafios contemporâneos revelam que a efetivação dos direitos migratórios exige mais do que legislação, requer compromisso político, transformação cultural e fortalecimento das instituições públicas. À luz de Agamben, Arendt, Sayad, Bauman e Freire, compreende-se que garantir direitos aos migrantes não é apenas uma questão administrativa, mas um imperativo ético e político que define o próprio sentido da democracia. Superar a xenofobia e consolidar políticas inclusivas significa afirmar, de modo concreto, que nenhuma vida deve ser reduzida à invisibilidade ou à precariedade, mas reconhecida como parte legítima do mundo comum.

A interiorização da Nova Lei de Migração não pode ser dissociada de uma análise crítica sobre a branquitude e o racismo estrutural que moldam o Estado brasileiro. Quando hooks (2013, p. 25) afirma que “ensinar a transgredir é educar como prática da liberdade”, ela não se refere apenas a uma mudança de conteúdo, mas a uma ruptura com a supremacia branca que dita quem é o “imigrante desejado” e quem é o “indesejado”. Historicamente, o Brasil fomentou políticas de branqueamento através da imigração europeia; hoje, a chegada de populações do Sul Global — entre eles: haitianos, senegaleses e congoleses — testa a eficácia da Lei nº 13.445/2017 sob a lente da racialização. O “direito a ter direitos”, conforme Hannah Arendt (1998, p. 332), “o direito de cada indivíduo de pertencer à humanidade, deveria ser garantido pela própria humanidade”, torna-se, na prática, mais difícil de ser acessado por corpos negros e racializados, que enfrentam não apenas a barreira do idioma, mas o estigma do preconceito fenotípico. Categoricamente, percebemos que os direitos humanos, não são respeitados, na prática.

A sala de aula multicultural, portanto, deve ser o espaço onde o professor atua como um mediador dessa desconstrução, impedindo que a “bagagem emocional” do aluno migrante seja esmagada pela pressão de uma assimilação que apaga suas raízes. A análise de Sayad (1998), vem ao encontro dessas reflexões, pois compreende a migração como um fenômeno necessariamente

atravessado por relações de poder e desigualdade estruturais entre países emissores e receptores. O imigrante, marcado pela precariedade econômica e pela urgência de sobrevivência, já nasce “duplo”: emigrante lá, imigrante aqui. Essa duplicidade e o sentimento permanente de provisoriedade constitui a base do que Sayad descreve como a condição existencial do imigrante, cuja permanência no país de chegada é sempre vista como temporária, dependente das demandas do mercado e das conveniências políticas.

Diante disso, a imigração revela um modo específico de produção de vidas vulneráveis. Assim como o imigrante descrito por Abdelmalek Sayad (1998), ele é alguém que está dentro da sociedade para ser útil a alguém. Dessa forma, ele se configura como necessário como força de trabalho, mas indesejado como sujeito político; incluído economicamente, mas excluído simbolicamente; presente na vida social, mas ausente do campo de direitos.

Hannah Arendt (1998) descreve, a partir de sua própria experiência, a condição daqueles que se veem obrigados a abandonar sua terra, sua língua, seus laços e sua história. Para ela, o refugiado é a figura que evidencia o fracasso das estruturas políticas modernas, pois vive uma existência paradoxal: está vivo biologicamente, mas não está incluído politicamente; existe como pessoa, mas não como sujeito de direitos. Nesse sentido, a autora afirma que “pois, contrariamente às tentativas humanitárias das organizações internacionais, por melhor intencionadas que sejam ao formular novas declarações dos direitos humanos, é preciso compreender que essa idéia transcende a atual esfera da lei internacional, que ainda funciona em termos de acordos e tratados recíprocos entre Estados soberanos; e, por enquanto, não existe uma esfera superior às nações. Além disso, o dilema não seria resolvido pela criação de um “governo mundial” (Arendt, 1998, p. 332). Arendt reflete, dessa forma, que quando o ser humano perde seu espaço no lugar onde vive, restaria para ele somente ações que acontecem e são efetivas somente em sua vida privada.

Ao problematizar a situação dos imigrantes e refugiados, Arendt denuncia a fragilidade do sistema internacional, que se baseia na ficção de que todos pertencem a algum Estado. Aqueles que não pertencem, os apátridas, os deslocados, os perseguidos, tornam-se figuras liminares, frequentemente reduzidas àquilo que ela chama de “mera vida”, aproximando-se, de certa forma, de discussões posteriores sobre vida nua. A sociedade tende a exigir que eles “se ajustem”, “se integrem” ou “se silenciem”, enquanto, simultaneamente, lhes nega o reconhecimento pleno como parte da comunidade política.

Assim, pensar a migração hoje requer reconhecer que muitos migrantes e refugiados se aproximam da figura do *homo sacer*: vidas que podem ser deixadas à própria sorte, vidas geridas pelo Estado em termos de utilidade econômica

e risco social, vidas cuja morte ou sofrimento não produzem escândalo, vidas que se tornam “matáveis”, seja por omissão, seja por tentar apaziguar as tensões entre cidadania, direito, humanidade e poder, tensões que só podem ser plenamente compreendidas quando se reconhece que, no mundo globalizado, ainda se produzem, cotidianamente, novas formas de vida nua.

Suas obras revelam que a condição dos imigrantes e refugiados expõe as contradições centrais do Estado moderno: a existência de direitos formalmente universais que, na prática, dependem do reconhecimento político e da pertença nacional para serem efetivados. A ambivalência, então aparece entre os nacionais e estrangeiros que mesmo seres constitutivos de um mesmo planeta, são relacionados à soberania de diferentes sistemas e só se diferem em termos de linguagem, pois são atingidos da mesma forma pelas diferentes classes sociais que assolam os países.

Considerar a migração de forma estritamente pessoal ou particular implica desconstruir a teoria do capitalismo global e as dinâmicas estruturais que a sustentam. A substituição progressiva do trabalho humano por máquinas, a crescente exigência de qualificação voltada ao mundo do trabalho e a constante demanda por mão de obra barata configuram um cenário no qual os fluxos migratórios não podem ser compreendidos como escolhas individuais isoladas, mas como efeitos diretos das transformações do sistema econômico capitalista.

Não podemos deixar de expor que o fenômeno da migração, no Brasil, continua a crescer, exacerbadamente, pela necessidade de mão de obra. Esse crescimento dos fluxos migratórios, insere-se no contexto mais amplo do capitalismo global, marcado pela fluidez das relações econômicas e pela produção contínua de populações consideradas descartáveis ou substituíveis. Zygmunt Bauman (2007, p. 7), em sua obra *Vida Líquida*, afirma que “a vida líquida é uma sucessão de novos começos, mas é precisamente por isso que os finais rápidos e indolores [...] são os momentos de maior desafio e os episódios mais inquietantes”. O autor relaciona a dinâmica da vida atual com a fluidez e a necessidade de adaptação constante, assemelhando o sujeito contemporâneo aos nômades, que se moviam e se adaptavam às condições de cada local para garantir sua sobrevivência e melhorar suas condições de vida.

Ser migrante na conjuntura contemporânea significa expor-se, de forma recorrente, a situações profundamente desumanizadoras e, ao mesmo tempo, desafiadoras. Trata-se de um ato de coragem que implica abandonar referências afetivas, culturais e territoriais, romper com o lar de origem e buscar reconstruí-lo em um espaço desconhecido. Nessa condição, o migrante assume uma existência marcada pela mobilidade e pela instabilidade, configurando-se como uma forma de nomadismo que, embora distinta das experiências históricas tradicionais,

manifesta-se no contexto da modernidade, entre cidades, fronteiras, edifícios e fluxos urbanos que redefinem continuamente o sentido de pertencimento.

A partir dessas formulações teóricas, torna-se necessário aprofundar a análise acerca da articulação entre soberania, pertencimento e reconhecimento político, especialmente quando se observa a presença concreta de migrantes e refugiados nos espaços institucionais do Estado, como a escola, o sistema de saúde e o mercado de trabalho. Se, conforme Agamben (2007), a soberania se define pelo poder de decidir sobre o estado de exceção e, conseqüentemente, sobre quais vidas serão plenamente protegidas e quais permanecerão na zona cinzenta da vulnerabilidade, a condição migrante revela-se como um dos territórios privilegiados dessa decisão soberana.

O migrante, sobretudo o refugiado, frequentemente habita esse espaço ambíguo entre inclusão formal e exclusão material. Ainda que existam instrumentos jurídicos nacionais e internacionais que assegurem direitos, a efetivação concreta desses direitos depende de reconhecimento político, de vontade institucional e de práticas sociais que nem sempre se realizam. Nesse sentido, Agamben (2007) contribui para compreender como determinadas populações são administradas por meio de dispositivos jurídicos e burocráticos que, sob a aparência de proteção, podem operar como mecanismos de controle e contenção.

Para Arendt (2008), o que a igualdade é para o corpo político — seu princípio intrínseco —, a discriminação é para a sociedade. Ela esclarece que ao deixarmos nosso lar para nos socializarmos, estamos nos arriscando a ser discriminados de alguma forma, conforme o grupo social que vamos estar inseridos, involuntariamente, sempre estaremos em algum contexto peculiar que pode nos causar vergonha ou triunfo. Em *Origens do Totalitarismo*, a autora discorre sobre “a igualdade, em contraste com tudo o que se relaciona com a mera existência, não nos é dada, mas resulta da organização humana, porquanto é orientada pelo princípio da justiça. Não nascemos iguais; tornamo-nos iguais como membros de um grupo por força da nossa decisão de nos garantirmos direitos reciprocamente iguais. específicas” (Arendt, 1998, p. 270).

A autora demonstra, assim, como a experiência do deslocamento forçado e da perseguição política desvela os limites do Estado-nação moderno, uma vez que aqueles que escapam dessa lógica, apátridas, exilados e deslocados tornam-se figuras que desafiam a arquitetura jurídica tradicional, que tem como tendência apoiar a homogeneidade de raças. Nesse ponto, a aproximação com Giorgio Agamben (2007, p. 22) torna-se evidente, ao afirmar que “a vida nua tem, na política ocidental, este singular privilégio de ser aquilo sobre cuja exclusão se funda a cidade dos homens”, isto é, uma vida reduzida à sua dimensão biológica, desprovida de reconhecimento político.

Ao mesmo tempo, Sayad (1998) adverte que a imigração não pode ser compreendida apenas a partir do país de chegada. O fenômeno migratório carrega consigo as marcas da história colonial, das desigualdades econômicas globais e das hierarquias simbólicas que estruturam as relações entre Norte e Sul, centro e periferia. O imigrante é, simultaneamente, produto e revelador dessas desigualdades. Ele encarna o paradoxo da alteridade: é necessário para o funcionamento do sistema produtivo, mas é constantemente lembrado de sua condição de estrangeiro.

A implementação prática da lei nas esferas municipais revela, contudo, o que Agamben (2007) descreve como o estado de exceção tornado regra. Em momentos de crise, como fluxos migratórios intensos em regiões de fronteira, o poder público muitas vezes suspende garantias fundamentais sob o pretexto da urgência ou da falta de recursos. É aqui que a vigilância da sociedade civil e das instituições de ensino se torna crucial. Uma educação comprometida com a justiça social não se cala diante de abrigos superlotados ou da negação de matrículas por falta de documentos estrangeiros. Pelo contrário, ela utiliza a fundamentação jurídica da Lei nº 13.445 para empoderar as famílias migrantes, transformando a escola em um centro de referência e resistência. A transgressão de hooks é, em última análise, a coragem de enfrentar o sistema burocrático em nome da dignidade humana, garantindo que o acolhimento não seja um evento isolado, mas uma política de Estado perene.

Ao analisarmos a trajetória de Sayad (1998), compreendemos que o “sofrimento do imigrante” é alimentado pela sua condição de provisoriade eterna. Mesmo após anos de residência, o migrante é frequentemente questionado sobre “quando voltará”, o que o mantém em um estado de suspensão existencial. A Nova Lei de Migração busca mitigar essa angústia ao facilitar a residência definitiva e o acesso à nacionalidade, mas a transformação cultural demanda mais. Exige que a sociedade brasileira reconheça que a identidade nacional é, por definição, um mosaico em constante expansão. A práxis freiriana nos ensina que a leitura do mundo precede a leitura da palavra; assim, ler o Brasil contemporâneo exige ler as marcas das migrações em nossas ruas, em nossa culinária e em nossa língua. A democracia radical só será plena quando o migrante não for apenas o “objeto” da lei, mas o “coautor” das normas que regem a vida comum.

Essa ambivalência revela que a exclusão não se dá apenas no plano jurídico, mas também no plano simbólico e cultural. A xenofobia, o racismo e a discriminação linguística operam como formas de delimitação do pertencimento. O idioma, mencionado como barreira central no contexto escolar, torna-se marcador de diferença e, em muitos casos, de inferiorização. A criança migrante

que não domina a língua do país de acolhida pode ser silenciada, invisibilizada ou reduzida a estereótipos.

Nesse cenário, a reflexão de Paulo Freire (2021) adquire centralidade. Para o autor, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 2021, p. 30), o que implica reconhecer a curiosidade, a inquietação e, sobretudo, a linguagem do educando como elementos fundamentais do processo educativo. Esse “bom senso” orienta a ação pedagógica, estabelecendo limites que possibilitam a construção de saberes em diálogo com as experiências dos sujeitos, reconhecendo suas histórias, culturas e formas de expressão como parte constitutiva do processo educativo.

3. DOS DIREITOS POLÍTICOS AO RECONHECIMENTO: PEDAGOGIAS CRÍTICAS E A CONDIÇÃO MIGRANTE

Ao afirmar que é preciso respeitar a linguagem, a curiosidade e a identidade cultural do educando, Freire (2021) propõe uma pedagogia que reconhece o sujeito como produtor de sentido e não como recipiente vazio. Aplicada ao contexto migratório, essa perspectiva implica compreender que a escola não deve exigir a assimilação acrítica, mas promover o diálogo intercultural. A prática educativa, orientada pelo “bom-senso” e pela ética do respeito, pode transformar a sala de aula em espaço de reconstrução do pertencimento.

Essa dimensão ética também é abordada por Arendt (2008) em Responsabilidade e Julgamento, ao discutir a importância do pensamento crítico e da responsabilidade individual diante das estruturas políticas. A banalização da exclusão ocorre quando a sociedade naturaliza a marginalização de determinados grupos. Julgar, nesse contexto, significa recusar a indiferença e reconhecer a dignidade do outro como fundamento da vida política.

Bauman (2007), ao analisar a modernidade líquida, contribui para compreender como a mobilidade se tornou característica estrutural da contemporaneidade. No entanto, essa mobilidade é seletiva: capitais e mercadorias circulam com facilidade, enquanto pessoas enfrentam fronteiras, controles e suspeitas. A fluidez celebrada pelo mercado não se traduz em fluidez de direitos. Ao contrário, produz insegurança, precarização e instabilidade existencial.

A metáfora do nomadismo contemporâneo, evocada por Zygmunt Bauman (2007), permite pensar o migrante não apenas como deslocado geográfico, mas como sujeito submetido à constante reinvenção de si. Nesse sentido, evidencia-se como, na modernidade líquida, o migrante passa a ser tratado como resíduo humano de processos globais de exclusão, uma vez que, conforme Zygmunt Bauman (2001, p.7), “Essas são razões para considerar ‘fluidez’ ou ‘liquidez’ como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente

fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade.” Desse modo, a migração evidencia as contradições do capitalismo global, que demanda mão de obra flexível e barata, ao mesmo tempo em que reforça barreiras simbólicas e políticas. A substituição do trabalho humano por tecnologias e a exigência crescente de qualificação intensificam a vulnerabilidade de trabalhadores migrantes, que ocupam postos precarizados e instáveis. Abdelmalek Sayad (1998) já alertava que o imigrante é pensado prioritariamente como trabalhador, e não como cidadão.

Nesse contexto de vulnerabilização estrutural, a educação emerge como espaço privilegiado de resistência e reconstrução de sentidos. A educação multicultural defendida por bell hooks exige que questionemos as bases do nosso próprio currículo, que muitas vezes ignora as rotas de migração. Ao ouvir a voz do migrante, a sala de aula se torna um espaço de “descolonização da mente”. Paulo Freire, em sua vasta obra, enfatiza que o diálogo não é um depósito de ideias de um sujeito no outro, mas um ato de criação. No caso do migrante, esse diálogo constitui a ponte que evita a sua redução à “vida nua” descrita por Giorgio Agamben (2007), isto é, uma existência desprovida de reconhecimento político. Quando um aluno migrante permanece em silêncio por medo ou por falta de domínio do idioma, e a escola não intervém para validar sua bagagem emocional, ocorre uma produção silenciosa dessa exclusão no interior do próprio sistema de ensino. Assim, embora a Nova Lei de Migração busque enfrentar essas desigualdades ao garantir o acesso à educação independentemente da situação documental, a efetivação da inclusão depende, sobretudo, da atuação do professor como um intelectual transformador, capaz de mediar o encontro entre culturas sem hierarquizá-las.

Essa prática pode ser interpretada, sob a ótica de Freire (2021), como uma forma de “hospitalidade crítica”. Ao cruzar a soleira da porta do migrante para oferecer o cuidado em saúde, o Estado brasileiro, através de seus agentes locais, inicia um diálogo que reconhece a presença do “outro” como parte legítima da comunidade política. No entanto, para que esse privilégio de atendimento não se torne uma ação meramente burocrática ou assistencialista, é imperativo que o sistema de saúde também esteja preparado para lidar com as barreiras culturais e linguísticas mencionadas por hooks (2013). O cadastro é o ponto de partida, mas o direito pleno só se concretiza quando o atendimento respeita a singularidade da bagagem cultural do migrante, evitando o que Sayad (1998) denomina como a “objetificação do estrangeiro”, reduzido apenas a um corpo que demanda reparo biológico.

Dessa forma, a experiência aponta para a importância da capilaridade

das políticas públicas. A garantia de direitos fundamentais, como a saúde e a educação, depende dessa articulação entre o macro (a Lei de Migração) e o micro (o agente de saúde na casa do migrante). Ao assegurar que todos os migrantes sejam devidamente registrados e atendidos, independentemente de sua nacionalidade ou status migratório, o contexto local alinha-se ao imperativo ético de Arendt, combatendo a formação de “zonas de abandono” e fortalecendo o sentido de democracia comum. Assim, o acolhimento institucional deixa de ser uma promessa abstrata da lei de 2017 e passa a ser uma vivência concreta de cidadania, transformando a presença do migrante em uma oportunidade de reafirmação dos direitos humanos em solo brasileiro.

A transição do antigo Estatuto do Estrangeiro para a Nova Lei de Migração reflete uma mudança de paradigma da “segurança nacional” para a “segurança humana”. No antigo regime de 1980, o estrangeiro era visto como uma ameaça em potencial, um elemento estranho ao corpo social que precisava ser vigiado. Essa lógica de suspeição é o que Sayad (1998) identifica como a marca do “estrangeiro permanente”: aquele que, mesmo trabalhando e contribuindo para a economia, nunca é plenamente aceito como cidadão. A nova legislação de 2017 tenta quebrar essa corrente, mas enfrenta a resistência de uma burocracia enraizada na xenofobia estrutural. A regularização documental, portanto, não é apenas um trâmite administrativo; é o reconhecimento de que o migrante tem o “direito a ter direitos”, conforme o postulado de Arendt. Sem o Registro Nacional Migratório (RNM), o sujeito habita um limbo jurídico onde seus direitos fundamentais se tornam abstratos e sua vulnerabilidade se torna concreta. É neste ponto que a pedagogia de hooks se torna política: a educação deve preparar a sociedade receptora para aceitar a alteridade sem exigir a assimilação total, permitindo que o migrante mantenha sua identidade enquanto acessa a cidadania plena.

A dimensão econômica da migração, abordada por Sayad, revela o paradoxo de sociedades que desejam a força de trabalho, mas rejeitam o trabalhador. O migrante é frequentemente visto como uma ferramenta utilitária, uma engrenagem na produção de riqueza que deve permanecer invisível quando o turno de trabalho termina. Zygmunt Bauman (2005, p. 12), na obra *Vidas desperdiçadas: a modernidade e seus párias sociais*, discute essa realidade ao afirmar que “as ‘vidas desperdiçadas’ são o produto inevitável da modernização, o refugio humano gerado pelos processos de ordenação e progresso”. No Brasil, embora a Lei nº 13.445 preveja a igualdade de tratamento laboral, a realidade mostra migrantes ocupando os postos mais precários e enfrentando barreiras invisíveis para a revalidação de seus diplomas e competências. A sala de aula, segundo a visão freiriana, deve ser o local onde se discute essa estrutura de opressão. Não basta incluir o aluno migrante; é preciso que todos os alunos compreendam

as causas políticas e econômicas que geram o deslocamento forçado. Somente através dessa conscientização é que a sociedade brasileira poderá transformar a letra da lei em uma cultura de acolhimento permanente.

A implementação da lei também esbarra na fragmentação das políticas públicas no pacto federativo. Enquanto o governo federal legisla, são os municípios que lidam com a pressão imediata nas escolas e unidades de saúde. A ausência de um financiamento específico para cidades que recebem grandes fluxos migratórios cria tensões sociais que alimentam a xenofobia. Nesse cenário, o “imperativo ético” mencionado no texto torna-se um desafio diário para gestores públicos. A superação dessas barreiras exige uma articulação que vá além da assistência básica, alcançando o que Hooks define como a responsabilidade coletiva pela transformação. A transformação não ocorre apenas na vida do migrante, mas na própria democracia brasileira, que se redescobre e se expande ao lidar com a diferença.

Ao trazer essa discussão para o contexto brasileiro, percebe-se que a presença crescente de migrantes desafia as políticas públicas, especialmente no campo educacional. A escola, como espaço de formação e socialização, torna-se lugar privilegiado para enfrentar ou reproduzir desigualdades. Se orientada por uma perspectiva freireana, pode contribuir para a construção de uma cultura de acolhimento e reconhecimento. Se orientada por uma lógica assimilacionista e excludente, pode reforçar a marginalização.

Portanto, articular Agamben, Arendt, Sayad, Bauman e Freire permite compreender que a migração não é apenas deslocamento físico, mas experiência política, econômica e existencial. Trata-se de fenômeno que expõe os limites do Estado-nação, as contradições do capitalismo global e os desafios éticos da convivência plural. Reconhecer o migrante como sujeito de direitos implica superar a lógica da vida nua e afirmar, na prática, o direito a ter direitos.

Em última instância, pensar a migração a partir dessas referências teóricas exige deslocar o olhar da mera gestão administrativa dos fluxos para a construção de uma comunidade política capaz de incluir a diferença sem anulá-la. Isso supõe repensar a soberania, redefinir o pertencimento e assumir a responsabilidade coletiva pela dignidade humana, não como abstração jurídica, mas como compromisso concreto com aqueles que atravessam fronteiras em busca de sobrevivência, trabalho, proteção e esperança.

4. BRASIL E ESTRANGEIROS: O ACOLHIMENTO ESPERADO

O acolhimento, por sua vez, não se limita à recepção formal no território nacional. Ele envolve a construção de condições materiais e simbólicas de pertencimento. Nesse sentido, políticas públicas inclusivas devem ir além

da assistência emergencial, estruturando programas de inserção linguística, reconhecimento de diplomas, mediação cultural e apoio psicossocial. A escola, o sistema de saúde e os serviços de assistência social tornam-se espaços estratégicos para a consolidação de práticas de acolhimento que afirmem o migrante como parte integrante da comunidade política.

Entretanto, os desafios contemporâneos incluem o avanço de discursos xenofóbicos e nacionalistas que tendem a associar a presença migrante à sobrecarga dos serviços públicos ou à ameaça ao mercado de trabalho. Bauman (2007) observa que, em uma modernidade marcada pela insegurança e pela fluidez das relações sociais, grupos vulneráveis tornam-se alvos preferenciais de medos difusos. O migrante passa a simbolizar incertezas econômicas e identitárias, sendo transformado em bode expiatório das crises estruturais do capitalismo global. Superar a xenofobia exige, portanto, não apenas medidas jurídicas, mas também ações educativas e culturais que promovam o diálogo intercultural e desnaturalizem estigmas.

Nesse ponto, a contribuição de Paulo Freire (2021) revela-se fundamental. Uma pedagogia comprometida com a autonomia e com o respeito à identidade cultural do educando constitui instrumento potente de enfrentamento à discriminação. Ao reconhecer a linguagem, a história e os saberes do migrante, a escola contribui para a construção de uma cultura de direitos e para a desconstrução de práticas excludentes. A educação, entendida como prática da liberdade, pode fortalecer a consciência crítica e fomentar valores democráticos baseados na solidariedade e no reconhecimento da alteridade.

Consoante às ideias democráticas de Freire, temos hooks (2013), que externiza o desejo de que a sala de aula seja um ambiente no qual todos sintam a responsabilidade de contribuir de alguma forma para que haja uma transformação. Segundo a autora, o respeito pelo multiculturalismo deve iniciar na sala de aula, nas relações entre colegas, nas relações entre professores e alunos. Segundo hooks, não podemos excluir ninguém, precisamos incluir e ouvir todas as vozes, todos os conhecimentos são válidos e que ao dialogarmos poderemos quebrar paradigmas construídos historicamente e que muitas vezes, podem ser transgredidos e repensados.

Freire (2021) e hooks (2013), alimentam-se de ideias e tendências que transgridem as experiências educacionais e coloca o dialogismo, como centro do processo, em sala de aula, que faz com que os estudantes se posicionem, cada qual com suas percepções de mundo, cada qual com sua bagagem emocional e cultural e contribuam no processo ensino aprendizagem, de forma mais altruísta, discutindo e repensando a sociedade e seu papel, na formação integral dos sujeitos.

Ao cruzar os pensamentos de hooks e Freire com a realidade jurídica

brasileira, percebemos que a sala de aula não é apenas um prédio, mas um teste de cidadania onde a Nova Lei de Migração é otimizada em sua forma mais desumana. A transgressão proposta por hooks (2013) ganha contornos de urgência quando o “outro” que ocupa a carteira escolar carrega consigo o trauma do deslocamento e a esperança da inserção. A educação como prática da liberdade, em que Freire (2021) pressupõe que o educador reconheça o migrante não como uma lacuna de conhecimento a ser preenchida pela cultura nacional, mas como um portador de saberes transfronteiriços que enriquecem o debate sobre o que significa ser humano hoje. A educação multicultural defendida por hooks exige que questionemos as bases do nosso próprio currículo, que muitas vezes ignora as rotas de migração. Ao ouvir a voz do migrante, a sala de aula se torna um espaço de “descolonização da mente”. Freire, em sua vasta obra, sempre enfatizou que o diálogo não é um depósito de ideias de um sujeito no outro, mas um ato de criação. No caso do migrante, esse diálogo é a ponte que evita a sua redução à “vida nua” descrita por Agamben (2007). A vida nua é aquela despojada de forma política, a vida que pode ser ignorada pelo Estado sem que isso constitua um crime evidente. Quando um aluno migrante permanece em silêncio por medo ou por falta de domínio do idioma, e a escola não intervém para validar sua bagagem emocional, ocorre uma produção silenciosa dessa exclusão agambeniana dentro do próprio sistema de ensino. Entretanto, a Nova Lei de Migração busca combater isso ao garantir o acesso à educação independentemente da situação documental, uma vez que a verdadeira inclusão exige que o professor seja um intelectual transformador, capaz de mediar o encontro entre culturas sem hierarquizá-las.

Portanto, o diálogo entre os referenciais teóricos e a prática legislativa revela que a cidadania do migrante no Brasil está em constante construção. O reconhecimento da dignidade humana, pilar da Constituição de 1988 e da Nova Lei de Migração, só se concretiza quando a “bagagem emocional e cultural” mencionada no início deste texto é respeitada nos espaços públicos. A vulnerabilidade não é uma característica intrínseca ao migrante, mas uma condição imposta por sistemas que falham em reconhecer sua agência política. À luz de Freire e hooks, educar para a migração é educar para a liberdade de ser e de transitar, rompendo com as fronteiras geográficas e mentais que ainda dividem o mundo entre “nós” e “eles”. A consolidação de uma sociedade verdadeiramente democrática depende da nossa capacidade de garantir que nenhum sujeito seja reduzido à invisibilidade, transformando a sala de aula e a pólis em espaços de encontro, transgressão e plena humanidade.

A consolidação de tais princípios exige, por fim, que a ética da hospitalidade

supere a estética da tolerância. Tolerar é suportar o outro; acolher é transformar-se com o outro. Quando a Lei nº 13.445/2017 propõe o repúdio à xenofobia, ela não está apenas ditando uma norma de conduta, mas convocando a sociedade a um exercício de alteridade radical. Esse exercício, conforme sugerido pela práxis de Paulo Freire, requer o reconhecimento de que o migrante é um “ser mais”, alguém que, ao cruzar fronteiras, não perde sua humanidade, mas a ressignifica. Se a escola e o Estado falham em fornecer as ferramentas para essa ressignificação, eles perpetuam o ciclo de exclusão que a lei pretendia encerrar. O desafio contemporâneo brasileiro reside, assim, em transformar o marco legal em um marco cultural, onde a diversidade trazida pelo migrante seja vista como um ativo democrático e não como um passivo social, garantindo que a justiça social não pare nas fronteiras nacionais, mas se estenda a todos que habitam o solo comum da humanidade.

O migrante pode ser compreendido como aquele que tensiona as fronteiras simbólicas da identidade nacional, ao trazer o “fora” para dentro e desestabilizar noções fixas de pertencimento. Nesse sentido, Zygmunt Bauman (2017, p. 19) afirma que “os estranhos que batem à nossa porta são, em grande medida, subprodutos das forças globais, vítimas colaterais do progresso econômico e das guerras contemporâneas”, evidenciando que a presença do estrangeiro não é um fenômeno isolado, mas resultado direto das dinâmicas globais. Assim, para que a hospitalidade deixe de ser mera concessão e se constitua como dever ético, torna-se fundamental que a educação brasileira incorpore o dialogismo freiriano como prática de formação democrática.

Se o conhecimento é construído na relação, o saber do migrante sobre sua própria travessia é uma lição de geopolítica viva que a escola formal raramente oferece. Ao integrar esses relatos, a educação transgride a norma do silenciamento e oferece ao sujeito migrante a possibilidade de deixar de ser “vítima” para se tornar “autor” de sua própria história no novo território. A vulnerabilidade, então, deixa de ser uma sentença de invisibilidade e passa a ser o ponto de partida para a reivindicação de espaços de poder e representatividade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir esta reflexão implica reconhecer que o trabalho de Freire, hooks, Arendt e tantos outros não é um conjunto de teorias estáticas, mas um chamado à ação. A distância entre a norma jurídica e a realidade social é o espaço onde a pedagogia crítica deve atuar. Garantir que um migrante tenha acesso ao SUS (Sistema único de Saúde), ao trabalho decente e à educação de qualidade é afirmar que o Brasil escolheu o caminho da humanidade em detrimento da exclusão. A superação da xenofobia e a consolidação de políticas inclusivas

são, portanto, o maior teste da nossa maturidade democrática. Somente quando todos os sujeitos, independentemente de sua origem ou passaporte, puderem sentar-se à mesa do diálogo social com igualdade de voz, poderemos dizer que a educação cumpriu seu papel de libertadora e que a lei alcançou sua finalidade: a proteção da vida em todas as suas formas e trajetórias.

Por fim, a migração, enquanto experiência contemporânea de deslocamento forçado ou condicionado, expõe as tensões entre soberania, pertencimento e reconhecimento político em um mundo marcado pela fluidez econômica e pela rigidez das fronteiras para as pessoas. Reconhecer o migrante como sujeito de direitos implica deslocar o olhar da ‘mera’ gestão dos fluxos para a construção de uma comunidade política capaz de incluir a diferença sem anulá-la. Trata-se de compreender que a democracia não se consolida ‘apenas’ pela existência de marcos legais, mas pela capacidade de transformar tais marcos em práticas sociais de acolhimento, escuta e reconhecimento. Assim, a consolidação de uma sociedade democrática no Brasil passa pelo compromisso coletivo de garantir que nenhum sujeito seja reduzido à invisibilidade, afirmando, na educação, nas políticas públicas e na vida social, que toda vida que habita o território comum é parte legítima do mundo político.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Tradução de Henrique Burigo. 2. reimp. Belo Horizonte: UFMG; Humanitas, 2007.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.]

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas: a modernidade e seus párias**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 ago. 1980.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 maio 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade.** São Paulo: Edusp, 1998.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AS ORGANIZADORAS

Adilson Cristiano Habowski

Docente do curso de Pedagogia e professor/pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Doutor em Educação, aprovado com louvor e com tese indicada ao Prêmio CAPES de Melhor Tese (2023/Bolsista CAPES). Realizou estágio pós-doutoral no PPGEdu da Universidade La Salle (2024-2026), com bolsa do CNPq, na modalidade Pós-Doutorado Júnior (PDJ). Mestre em Educação (2019/Bolsista CAPES). Possui Ensino Médio na modalidade Normal (Magistério - 2014), Graduação em Teologia (2017) e Pedagogia (2022). Foi contemplado nas Chamadas Públicas MCTI/CNPq n 16/2024 e n 16/2025 Apoio a Projetos Internacionais de Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação, na modalidade Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior Sênior (DES), para a realização de pesquisas junto ao Instituto de Migraciones da Universidad de Granada (Espanha). Seus interesses e pesquisas concentram-se nas interações entre educação e sociedade contemporânea, com ênfase em tecnologias digitais, movimentos migratórios e infâncias. É associado da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Participa da Cátedra UNESCO UniTwin - A Cidade que Educa e Transforma. Integrante da Rede Internacional de Estudos Culturais em Educação (RIECEdu). Integrante da Rede de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos (REIA). Integrante da Associação de Pesquisadores/as e Estudantes Brasileiros/as na Catalunha (APEC). Membro da RIIDE Internacional e Coordenador da Internacionalização RIIDE - Brasil - Rede Internacional de Investigação em Direito Educativo. Atua como consultor ad hoc do SICT/RS (2025-2028). Coordena projeto financiado pela Chamada Universal n. 44/2024 (2026-2028) e da FAPERGS pela Chamada 09/2025 (ARD/ARC). Obteve projeto aprovado junto à CAPES, por meio do PAEPEB (Edital n 15/2025), e à FAPERGS (Edital n 08/2025), para a organização de evento internacional. Idealizador e coordenador do URI Acolhe (Programa de Educação e Acolhimento aos Migrantes e Refugiados). Desde 2022, é Editor da Revista Educação, Ciência e Cultura (ISSN 2236-6377). Desde 2025, é Editor

da Revista Educação, Direito e Sociedade (ISSN 3086-2531). Organizou e coorganizou diversas coletâneas e dossiês temáticos, reunindo autores nacionais e estrangeiros. É parecerista de diversos periódicos nacionais e internacionais. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Cultura Contemporânea, Sociabilidades e Práticas Educativas (CNPq), coordenado pelo professor Dr. Cleber Gibbon Ratto (UNILASALLE).

Jael Correa Correa

Doutora pelo Programa de Linguística, Literatura e Tradução da Universidade de Málaga, é Mestre em Letras, na área de concentração Linguística: Semiótica e Linguística Geral, pela Universidade de São Paulo (USP). Possui Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português e Linguística) pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professora do Centro de Línguas Modernas da Universidade de Granada (Espanha). Atua também como coordenadora do Centro Aplicador do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) na Universidade de Granada. Possui experiência na área de Letras e Educação, atuando desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, em instituições públicas e privadas. Desenvolve atividades e pesquisas principalmente nos seguintes temas: Língua Portuguesa, Literatura, Ensino, Sociolinguística, Psicolinguística, Português como Língua de Herança (POLH), Português como Língua de Acolhimento (PLAC) e Português como Língua Estrangeira (PLE). É membro do Conselho Consultivo da Rede de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos (REIA) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Exerce ainda a função de Cônsul Honorária do Brasil em Granada, com jurisdição sobre a Andaluzia Oriental (Granada, Jaén e Almería). É fundadora da iniciativa Brasileirinhos em Granada, voltada ao ensino de Português como Língua de Herança.

Rita de Cássia de Oliveira Reis

Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Antropologia, pelo Programa de Sociedade e Cultura, da Universidade de Barcelona (2014-2018 Doutorado Pleno no Exterior). Mestre em História das Sociedades Agrárias (UFG -2000- 2001). Especialista em Docência do Ensino Superior (UFG - 2012), Especialista em História do Brasil (UFG - 1999) e Graduada em História (UFG-1994). Possui experiência como professora de História, com ênfase em História do Direito e História da Família, e Metodologia do Trabalho Científico, na Graduação e na Pós-graduação, em instituições públicas e privadas. História e Iniciação Científica na Educação Básica. É professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG). Fundadora e coordenadora da Rede de

Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos (REIA), vinculada à Secretaria de Relações Internacionais (SRI) da UFG). Membro da Comissão de Internacionalização do Cepae-UFG. Membro da Coordenação de Formadores do Programa Escola em Tempo Integral Centro-Oeste (2025). Tutora/Formadora do Curso do Programa de Escola em Tempo Integral Centro-Oeste (2024). Vice-presidente e Coordenadora Acadêmica da Associação de Pesquisadores e Estudantes Brasileiros na Catalunha - APEC (2021-2023). Fundadora e Coordenadora do Núcleo de Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Básica (NICEB - CEPAE/UFG). Coordenadora da Mostra de Iniciação Científica na Educação Básica no Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFG (CONPEEX). Orientadora do Programa de Iniciação à Pesquisa Júnior, orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso no Ensino Médio, supervisora de Estágio Supervisionado em História e supervisora do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Trabalha com Educação Científica na Educação Básica e com Educação Política de Jovens. Representante do Cepae no Projeto Politizar (2019 -2021) e Vice Coordenadora do Projeto Politizar (2022-2024). Coordena e participa de Projetos de Pesquisa com temas relacionados à História da Família, História do Direito, Redes de Pesquisa e Internacionalização, Ensino de História, Iniciação Científica na Educação Básica. Autora do Livro “Iniciação à Pesquisa Científica no Ensino Médio: Planejamento, Elaboração e Apresentação de Pesquisas e Trabalhos Escolares” - Goiânia: Alta Performance, 2024. Prêmios de Reconhecimento Social (2023) e Mérito Acadêmico (2024) do Conselho Universitário da UFG (CONSUNI). Prêmio de Primeiro Lugar como orientadora do Programa de Iniciação Científica (PIP), modalidade Iniciação Científica Júnior (IC-Jr), com projeto na Área de Ciências Humanas do CONPEEX -UFG, em 2024. Prêmio Primeiro Lugar como orientadora na Mostra de Educação Básica, no CONPEEX-UFG, 2025. Foi condecorada, pela Câmara Municipal de Goiânia, com a Comenda Professor Colemar Natal e Silva, pelos relevantes serviços prestados ao Ensino Superior Público em atividade de excelência vinculada à Universidade Federal de Goiás (2025), e com a Comenda de Mérito de Pesquisa Científica e Tecnológica Sônia Guimarães, por promover e incentivar a pesquisa científica na Educação Básica (2026).

Cleber Gibbon Ratto

Pesquisador do CNPq. Psicanalista. Psicólogo pela Universidade Católica de Pelotas. Analista Membro do Centro de Estudos Psicanalíticos de Porto Alegre (CEPdePA). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Tem experiência nas áreas da Psicanálise, Cultura e Educação, atuando principalmente nos temas ligados aos fundamentos filosóficos dessas áreas. Discute temas ligados à subjetividade, cultura contemporânea,

juventudes, migrações e novas sociabilidades. Editor da Revista Educação, Ciência e Cultura [RECC/ISSN 2236-6377]. Atualmente é pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado/Doutorado) da Universidade La Salle (UNILASALLE), do qual foi coordenador adjunto (2012-2016) e do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento Humano (Mestrado/Doutorado) da mesma Universidade. Foi pesquisador e docente colaborador do Mestrado Profissional em Reabilitação e Inclusão do Centro Universitário Metodista - IPA (2014-2018). Membro do Comitê Científico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (2017-2021). Integrante do Comitê de Assessoramento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - FAPERGS área de Educação e Psicologia (2017-2019). Avaliador de Cursos de Graduação do SINAES - MEC/INEP (2010-2023). Foi coordenador do Curso de Psicologia do Centro Universitário Metodista - IPA (2008-2010). Já orientou mais de uma centena de trabalhos acadêmicos, dentre eles dezenas de Dissertações de mestrado e Teses de doutorado no país. Há mais de 15 anos lidera o Grupo de Pesquisa “Cultura contemporânea, Sociabilidades e Práticas Educativas (DGP/CNPQ).

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Acolhimento 6, 7, 10, 14, 17, 20, 26, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 78, 85, 86, 89, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 111, 113, 114, 115, 117, 124, 125, 127, 130, 132, 176, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 208, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 222, 225, 226, 227, 228, 229, 232, 235, 266, 267, 268, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 281, 283, 285, 286, 287, 289, 291, 292, 293, 295, 298, 299, 301, 309, 310, 319, 320, 329, 331, 335, 338, 339, 340, 343
- Acolhimento linguístico 47, 218, 276
- Acolhimento social 67, 68, 74, 77, 124, 125, 130, 189, 191, 192, 193, 199, 201, 202
- Adaptação 9, 13, 18, 26, 32, 38, 40, 42, 43, 45, 46, 48, 59, 67, 69, 70, 81, 89, 95, 98, 108, 109, 114, 192, 211, 214, 219, 222, 223, 226, 228, 229, 230, 232, 285, 286, 294, 333
- Adolescentes 6, 19, 20, 59, 62, 64, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 114, 117, 159, 207, 208, 210, 213, 218, 230, 255, 259, 261, 276, 279, 284, 285, 286, 313, 326
- Alteridade 23, 29, 32, 36, 37, 47, 48, 82, 93, 191, 192, 203, 282, 330, 335, 338, 340, 342, 344
- América Latina 10, 21, 29, 50, 86, 95, 96, 100, 102, 107, 113, 137, 205, 231
- Aprendizagem 23, 25, 38, 40, 42, 46, 48, 58, 61, 62, 64, 81, 85, 86, 89, 90, 92, 115, 117, 177, 179, 181, 182, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 202, 208, 211, 215, 219, 252, 273, 276, 286, 295, 296, 299, 300, 301, 304, 305, 307, 309, 314, 315, 319, 325, 326, 328, 340
- Assimilação 7, 36, 40, 48, 331, 336, 338
- Autonomia 35, 37, 43, 47, 50, 68, 119, 133, 134, 182, 203, 218, 231, 239, 261, 276, 278, 279, 283, 287, 290, 340, 344

B

- Barreiras 5, 9, 25, 37, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 71, 106, 107, 112, 120, 121, 124, 127, 191, 195, 196, 202, 213, 214, 223, 230, 234, 236, 265, 266, 269, 271, 276, 277, 281, 283, 285, 288, 289, 290, 328, 337, 338, 339
- Barreiras linguísticas 52, 54, 56, 57, 60, 61, 62, 107, 191, 223, 230, 328
- Brasil contemporâneo 99, 206, 328, 329, 335

C

- Capacitismo 52, 55, 57, 60, 189
- Capital cultural 139, 148, 305

CELPE-Bras 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311
 Certificação linguística 296, 298, 304, 310
 Cidadania 34, 41, 44, 49, 79, 83, 105, 129, 134, 265, 266, 267, 271, 277, 281, 285, 288, 290, 291, 293, 330, 333, 338, 341
 Colonialidade 21, 22, 24, 29, 34, 35, 41, 43, 44, 47, 50, 82, 107, 112, 116, 120, 125, 129, 132, 135, 197, 198
 Comunicação 11, 17, 71, 72, 92, 114, 172, 177, 181, 188, 190, 210, 211, 215, 279, 295, 305, 317, 319, 320, 324
 Comunidade 10, 17, 25, 28, 34, 36, 47, 73, 76, 107, 111, 169, 174, 179, 181, 192, 195, 234, 254, 281, 287, 296, 307, 314, 315, 326, 332, 337, 339, 340, 343
 Comunidade escolar 107, 195
 Condição migrante 15, 53, 69, 108, 114, 334
 Conhecimento 5, 21, 22, 25, 33, 34, 35, 54, 60, 61, 63, 102, 107, 109, 113, 120, 125, 170, 178, 181, 190, 194, 210, 211, 212, 215, 251, 255, 259, 289, 314, 318, 320, 341, 342
 Contexto migratório 22, 54, 55, 69, 72, 103, 104, 110, 225, 226, 227, 230, 233, 236, 261, 280, 301, 336
 Criança 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 36, 37, 53, 56, 93, 94, 104, 105, 113, 169, 176, 192, 205, 209, 211, 214, 215, 219, 274, 276, 279, 280, 285, 286, 288, 289, 313, 335
 Crianças migrantes 13, 16, 17, 19, 20, 23, 26, 29, 53, 59, 63, 94, 104, 106, 191, 192, 195, 204, 205, 208, 210, 213, 216, 250, 329
 Crianças migrantes com deficiência 63, 204, 205, 208, 213, 216
 Cultura 15, 16, 17, 18, 20, 22, 25, 26, 34, 35, 37, 41, 47, 48, 56, 70, 78, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 95, 96, 97, 101, 109, 110, 113, 142, 160, 164, 166, 170, 176, 179, 210, 211, 214, 224, 225, 239, 251, 254, 255, 257, 259, 261, 263, 267, 271, 276, 286, 288, 290, 291, 301, 308, 316, 318, 339, 340, 341, 347

D

Decolonial 14, 22, 23, 24, 27, 36, 107, 203
 Decolonialidade 34, 44, 255
 Deficiência 27, 41, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 83, 194, 195, 201, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 283
 Desigualdades 6, 13, 15, 18, 23, 38, 39, 48, 52, 55, 60, 63, 67, 70, 72, 77, 78, 84, 85, 86, 88, 90, 95, 97, 98, 107, 108, 112, 116, 121, 124, 126, 127, 128, 132, 133, 134, 143, 148, 188, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 212, 223, 236, 262, 269, 329, 335, 337, 339
 Deslocamento 7, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 26, 27, 34, 37, 39, 43, 48, 51, 53, 55, 59, 64, 68, 77, 102, 103, 105, 121, 124, 127, 129, 135, 175, 176, 192, 204, 206, 213, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 270, 273, 275, 276, 278, 279, 283, 285, 286, 301, 334, 339, 341, 343
 Deslocamento forçado 7, 51, 64, 105, 276, 279, 285, 334, 339, 343

- Diálogo 7, 14, 21, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 71, 80, 85, 87, 98, 102, 107, 109, 115, 124, 125, 132, 145, 169, 182, 189, 190, 192, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 212, 215, 225, 254, 280, 286, 303, 317, 336, 337, 340, 341, 343
- Diálogo intercultural 7, 71, 87, 98, 124, 125, 182, 189, 192, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 280, 336, 340
- Dignidade 7, 24, 34, 37, 38, 42, 48, 104, 120, 124, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 214, 217, 223, 233, 267, 269, 270, 273, 275, 278, 284, 290, 329, 330, 335, 336, 339, 341
- Direitos humanos 6, 7, 27, 62, 73, 103, 104, 107, 119, 120, 121, 124, 125, 129, 130, 133, 134, 135, 200, 207, 209, 222, 224, 233, 236, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 274, 275, 280, 288, 290, 291, 293, 329, 330, 331, 332, 338
- Direitos sociais 19, 123, 273, 284, 288
- Discriminação 5, 9, 19, 54, 55, 57, 64, 69, 104, 113, 120, 121, 123, 127, 130, 131, 133, 135, 193, 207, 209, 213, 220, 222, 223, 226, 228, 230, 232, 233, 235, 238, 270, 272, 273, 276, 281, 283, 284, 288, 289, 330, 334, 335, 340
- Diversidade 10, 20, 25, 27, 34, 35, 37, 39, 41, 48, 60, 63, 87, 91, 92, 95, 97, 98, 101, 102, 103, 113, 116, 130, 132, 133, 135, 174, 182, 184, 189, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 207, 208, 211, 219, 225, 255, 280, 286, 287, 290, 291, 304, 309, 310, 342
- Diversidade cultural 25, 63, 87, 91, 102, 103, 130, 133, 193, 199, 280, 286
- Diversidade linguística 41, 92, 116, 309, 310
- Docência 5, 32, 33, 42, 47, 48, 49, 106, 110, 204

E

- Ecossistemas digitais 68, 72, 78, 79, 80
- Educação 5, 6, 7, 11, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 49, 50, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 70, 74, 82, 83, 85, 87, 89, 90, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 116, 117, 119, 173, 181, 182, 183, 188, 189, 190, 191, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 227, 233, 251, 252, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 271, 273, 274, 276, 281, 285, 289, 290, 292, 306, 310, 329, 330, 331, 335, 337, 338, 340, 341, 342, 343, 344, 345
- Educação Especial 54, 64, 65, 204
- Educação inclusiva 5, 6, 52, 56, 58, 61, 62, 63, 64, 196, 211, 219
- Educação intercultural 6, 32, 34, 35, 42, 61, 63, 87, 109, 110, 111, 116, 197, 199
- Enseñanza de lenguas 138, 139, 149, 152, 167
- Ensino 6, 21, 31, 38, 39, 43, 50, 59, 62, 64, 65, 81, 92, 99, 107, 110, 111, 113, 117, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 194, 200, 202, 210, 211, 214, 218, 219, 252, 264, 289, 296, 298, 305, 310, 313, 314, 315, 318, 324, 325, 326, 335, 337, 340, 341, 346
- Ensino-aprendizagem 62, 64, 179, 182, 211
- Escola pública 6, 31, 109, 112, 117
- Escolarização 6, 23, 39, 43, 45, 48, 53, 61, 87, 90, 105, 111, 112, 176, 180, 191, 195, 196, 197, 204, 205, 209, 215, 217, 279, 286

Espaços formativos 85, 124, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 199, 201, 202
Estado 22, 31, 45, 46, 51, 90, 131, 132, 133, 135, 150, 160, 170, 206, 208, 214, 218, 219, 233, 239, 240, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 290, 328, 329, 331, 332, 333, 334, 335, 337, 339, 341, 342, 348
Estrangeiros 9, 10, 19, 94, 113, 123, 131, 181, 211, 214, 267, 298, 316, 318, 325, 328, 333, 335, 346
Estudantes migrantes 33, 39, 40, 44, 45, 48, 52, 58, 62, 87, 92, 96, 109, 113, 192, 194, 195, 196, 197, 199, 208, 214, 218
Ética 5, 7, 19, 24, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 49, 78, 82, 188, 189, 195, 199, 201, 202, 212, 216, 329, 336, 342
Ética do acolhimento 7, 43, 46
Exames de proficiência linguística 294, 296, 297
Exclusão 14, 20, 21, 25, 26, 40, 52, 53, 56, 59, 60, 62, 68, 72, 87, 89, 93, 98, 105, 110, 111, 114, 115, 121, 124, 127, 128, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 198, 199, 200, 201, 203, 208, 222, 226, 227, 228, 230, 232, 235, 248, 267, 276, 285, 288, 289, 290, 301, 328, 329, 330, 334, 335, 336, 337, 341, 342, 343
Experiência migratória 14, 19, 51, 53, 56, 58, 59, 70, 128, 204, 222, 227

F

Família 9, 15, 16, 105, 176, 210, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 255, 256, 257, 261, 262, 274, 275, 276, 279, 280, 284, 285, 306, 310, 313, 315, 318, 319, 322, 323, 325
Formação continuada 39, 184, 195, 210, 252, 263, 286
Formação de professores 6, 32, 39, 43, 44, 48, 100, 110, 203, 252
Formação docente 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 61, 110, 112, 170, 192, 196, 199, 201, 208, 210, 217, 276
Fronteiras 5, 9, 15, 18, 36, 60, 70, 72, 96, 98, 113, 198, 204, 209, 265, 266, 268, 271, 272, 274, 275, 291, 334, 336, 339, 341, 342, 343

G

Globalização 41, 126, 218, 274, 294, 295, 296, 297, 307
Globalização contemporânea 41, 295, 307

H

Hospitalidade 6, 7, 37, 41, 43, 46, 94, 96, 99, 109, 114, 117, 337, 342

I

Identidad 138, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 163, 164
Identidade 15, 22, 23, 38, 40, 41, 44, 45, 55, 69, 72, 74, 75, 115, 124, 135, 169, 175, 179, 181, 186, 210, 211, 212, 219, 222, 224, 227, 230, 235, 240, 244, 248, 249, 255, 264, 279, 283, 286, 288, 293, 295, 298, 300, 301, 303, 309, 316, 325, 335, 336, 338, 340, 342

- Identidade cultural 44, 72, 169, 186, 210, 336, 340
- Identidade linguística 181, 295, 298, 303
- Identidades 13, 18, 19, 20, 23, 35, 37, 43, 62, 76, 80, 89, 92, 98, 108, 111, 114, 115, 116, 124, 127, 130, 132, 173, 175, 176, 180, 181, 182, 183, 184, 188, 190, 191, 193, 194, 195, 197, 199, 201, 211, 212, 225, 226, 232, 261, 262, 294, 295, 296, 298, 301, 305, 306, 307, 308, 309, 310
- Imigração 29, 31, 41, 54, 65, 82, 99, 101, 102, 105, 107, 109, 112, 117, 119, 239, 240, 248, 249, 261, 315, 330, 331, 332, 335, 344
- Imigração libanesa 239, 240
- Imigrantes 6, 10, 26, 29, 45, 60, 61, 65, 79, 80, 81, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 172, 191, 203, 205, 206, 207, 208, 213, 214, 219, 220, 238, 239, 245, 246, 247, 248, 249, 256, 257, 262, 263, 292, 298, 315, 332, 333
- Inclusão 6, 11, 23, 48, 51, 52, 54, 55, 58, 59, 62, 63, 64, 66, 68, 70, 73, 77, 79, 85, 86, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 100, 105, 106, 113, 114, 115, 116, 120, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 182, 189, 192, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 208, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 219, 220, 226, 229, 231, 233, 235, 291, 294, 310, 328, 329, 330, 331, 334, 337, 341
- Inclusão escolar 62, 64, 106, 114, 195
- Inclusão social 11, 23, 100, 130, 219, 231, 310, 330
- Infância 5, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 37, 104, 105, 106, 117, 176, 180, 192, 252, 261, 284, 285, 289, 315
- Infâncias migrantes 13, 14, 17, 20, 23, 26, 27, 208
- Integração 10, 11, 17, 35, 59, 62, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 109, 111, 114, 120, 121, 123, 130, 131, 132, 134, 135, 176, 179, 180, 182, 189, 208, 209, 217, 220, 222, 223, 224, 226, 228, 232, 234, 235, 248, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 279, 280, 281, 282, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 295, 297, 298, 299, 304, 308, 310, 314, 324
- Integração social 59, 120, 131, 132, 134, 135, 176, 222, 226, 228, 232, 235
- Integração sociocultural 67, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 297, 304
- Interação 17, 33, 55, 68, 72, 73, 74, 76, 77, 80, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 97, 107, 108, 114, 176, 181, 182, 212, 227, 229, 298, 300, 302, 318, 319, 320
- Interculturalidade 6, 32, 34, 35, 37, 41, 42, 43, 47, 49, 70, 73, 74, 78, 86, 87, 103, 105, 106, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 197, 198, 200, 202, 203, 210, 218
- Interculturalidade crítica 32, 34, 35, 41, 42, 43, 47, 49, 73, 198
- Interseccional 52, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 205, 216, 251
- Interseccionalidade 51, 52, 56, 57, 60, 65, 124, 125, 133, 134, 283, 286

J

- Justiça 14, 17, 34, 38, 42, 47, 63, 64, 73, 75, 78, 107, 126, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 189, 192, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 218, 251, 279, 282, 329, 334, 335, 342
- Justiça social 14, 63, 64, 73, 75, 78, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 189, 192, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 218, 251, 329, 335, 342

L

- Lenguas 138, 139, 144, 148, 149, 150, 152, 154, 164, 167, 185
 Letramento 72, 92, 250, 253, 255, 259, 261, 262, 263, 264
 Letramento crítico 250, 253, 255, 259, 261, 262, 263
 Liberdade 14, 25, 28, 38, 41, 43, 47, 49, 50, 105, 108, 133, 224, 271, 331, 340, 341, 344
 Língua 6, 18, 20, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 45, 48, 56, 59, 61, 70, 72, 85,
 89, 91, 92, 93, 98, 99, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 169,
 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185,
 186, 187, 213, 214, 225, 226, 245, 246, 250, 254, 255, 258, 273, 295, 296,
 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311,
 313, 314, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 324, 326, 332, 335, 336
 Língua de Acolhimento 5, 111, 114, 346
 Língua de Herança 5, 469, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180,
 182, 183, 184, 186, 250, 254, 313, 315, 318, 326, 346
 Língua estrangeira 169, 171, 173, 174, 175, 176, 183, 185, 295, 299, 300, 301, 304,
 306, 311, 318
 Linguagem 28, 32, 34, 35, 36, 38, 45, 64, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 114,
 115, 210, 211, 217, 254, 263, 270, 274, 295, 297, 298, 299, 333, 336, 340
 Língua materna 41, 43, 109, 114, 175, 226, 324
 Língua portuguesa 61, 107, 108, 111, 113, 169, 170, 171, 173, 174, 179, 183, 184,
 185, 187, 255, 295, 297, 298, 299, 302, 303, 305, 306, 307, 309, 313, 316,
 318, 319, 320
 Literatura 52, 60, 68, 69, 77, 121, 152, 153, 154, 157, 162, 164, 166, 167, 168, 174,
 182, 183, 203, 223, 224, 230, 251, 253, 267, 269, 283, 296, 301, 318

M

- Marcos legais 5, 7, 59, 103, 106, 123, 128, 204, 209, 266, 267, 268, 288, 343
 Mediação cultural 20, 37, 273, 276, 279, 285, 289, 340
 Mediação sociotécnica 68, 72, 73
 Migração 5, 6, 9, 10, 11, 16, 17, 18, 19, 26, 32, 37, 39, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52,
 53, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 73, 74, 82, 86, 94, 105, 107,
 110, 113, 114, 119, 120, 123, 124, 125, 127, 128, 175, 191, 204, 205, 206,
 207, 209, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226,
 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 251, 262, 265, 266,
 267, 269, 272, 274, 277, 278, 280, 283, 291, 292, 293, 328, 329, 331, 332,
 333, 337, 338, 339, 341, 343
 Migração internacional 60, 119, 238
 Migrações 33, 62, 67, 81, 89, 101, 103, 128, 223, 224, 238, 262, 297, 298, 335, 347
 Migrantes 5, 6, 9, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 26, 27, 29, 33, 36, 39, 40, 44,
 45, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69,
 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92,
 93, 94, 95, 96, 97, 99, 102, 104, 105, 106, 109, 111, 113, 117, 120, 121, 123,
 124, 126, 127, 129, 132, 135, 136, 138, 139, 140, 142, 143, 147, 148, 150,
 151, 156, 169, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 204, 205, 207, 208,
 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224,

- 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 250, 265, 266, 267, 268, 269, 273, 275, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 289, 290, 292, 296, 299, 301, 308, 310, 328, 329, 331, 332, 334, 335, 337, 338, 339
- Migratórios 5, 6, 9, 11, 18, 19, 22, 31, 32, 34, 37, 39, 40, 42, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 55, 59, 67, 68, 70, 74, 84, 86, 88, 89, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 104, 127, 129, 130, 169, 172, 183, 195, 204, 205, 207, 214, 222, 223, 231, 265, 266, 269, 283, 294, 296, 329, 331, 333, 335, 339, 345
- Mobilidade 5, 7, 48, 51, 53, 67, 68, 79, 85, 97, 99, 103, 120, 121, 124, 127, 128, 135, 177, 196, 209, 223, 238, 265, 270, 286, 294, 295, 296, 297, 300, 301, 303, 306, 307, 308, 309, 333, 336
- Mobilidade humana 5, 7, 48, 51, 67, 68, 85, 97, 99, 103, 120, 124, 127, 135, 196, 209, 265, 270, 294, 296, 297, 309
- Multiculturalismo 79, 340

N

- Nacionalidade 15, 19, 60, 80, 93, 94, 102, 103, 104, 121, 122, 124, 177, 178, 209, 233, 255, 258, 262, 265, 266, 271, 281, 283, 330, 335, 338
- Narrativas de vida 7, 123, 125, 127, 135

O

- Opressão 25, 52, 128, 253, 338

P

- Parêmsias 313, 314, 315, 319, 320, 321, 323, 324, 325
- Pedagogia decolonial 14, 27, 36
- Pertencimento 6, 7, 23, 26, 31, 34, 38, 39, 42, 45, 46, 47, 59, 60, 62, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 107, 108, 112, 114, 115, 126, 176, 179, 184, 188, 189, 190, 191, 193, 196, 199, 200, 201, 208, 212, 214, 222, 224, 225, 226, 228, 256, 262, 263, 270, 273, 282, 285, 286, 289, 290, 295, 296, 297, 299, 300, 301, 304, 307, 308, 309, 310, 328, 329, 334, 335, 336, 339, 340, 342, 343
- Pessoas com deficiência 51, 53, 56, 194, 203, 204, 209, 211, 213, 214, 216
- Pessoas migrantes 52, 62, 111, 207, 273, 292
- Pessoas migrantes com deficiência 52, 62
- Pluralidade 18, 23, 24, 39, 43, 47, 48, 68, 106, 115, 132, 173, 188, 192, 201, 207
- Políticas educacionais 60, 62, 92, 189, 191, 195, 204, 208, 209, 216, 217
- Políticas linguísticas 5, 6, 7, 34, 35, 39, 45, 47, 49, 93, 96, 98, 170, 171, 173, 174, 177, 182, 183, 295, 299, 308, 309, 310
- Políticas migratórias 59, 62, 89, 297, 299, 328, 329
- Políticas públicas 6, 44, 46, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 60, 61, 74, 82, 85, 89, 97, 103, 104, 106, 107, 112, 113, 115, 121, 124, 128, 129, 131, 133, 134, 170, 184, 195, 201, 202, 204, 205, 208, 213, 216, 222, 223, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 265, 266, 267, 268, 270, 273, 285, 290, 292, 299, 329, 330, 331, 338, 339, 340, 343

Português 40, 41, 43, 45, 53, 62, 64, 73, 92, 98, 99, 113, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 210, 211, 213, 214, 250, 252, 254, 258, 261, 287, 289, 295, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 307, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 316, 318, 319, 320, 323, 324, 325, 326

Português como Língua de Acolhimento 5, 111, 114, 346

Português como Língua de Herança 5, 169, 170, 173, 174, 176, 177, 178, 180, 182, 183, 346

Práticas educativas 7, 14, 22, 27, 103, 110, 113, 189, 194, 196, 197, 198, 199, 250, 261, 329

Práticas escolares 23, 116, 192, 329

Práticas interculturais 32, 110, 111, 114, 127, 198

Práticas pedagógicas 5, 7, 21, 23, 24, 26, 33, 39, 50, 61, 111, 112, 116, 179, 181, 183, 184, 189, 193, 195, 196, 197, 201, 202, 204, 208, 210, 211, 309, 310, 329

Preconceito 53, 59, 95, 112, 189, 192, 195, 228, 331

Processos migratórios 18, 19, 22, 53, 102, 104, 205, 214, 223

Proficiência 92, 169, 175, 183, 186, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 301, 304, 307, 308, 309, 311

Proficiência linguística 169, 294, 296, 297, 304

Psicossociais 5, 7, 115, 120, 124, 127, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 235, 236

R

Racismo 25, 41, 52, 94, 99, 108, 113, 124, 127, 143, 189, 191, 196, 198, 199, 253, 277, 281, 285, 288, 289, 331, 335

Reconhecimento social 15, 55, 70, 74, 76, 77, 81, 83

Refugiados 6, 10, 19, 29, 49, 51, 60, 64, 66, 79, 81, 92, 99, 105, 109, 111, 113, 117, 151, 205, 206, 211, 217, 218, 220, 222, 225, 226, 230, 233, 238, 282, 284, 291, 292, 293, 294, 299, 328, 329, 332, 333, 334

Refúgio 5, 6, 31, 32, 49, 54, 55, 60, 64, 104, 105, 106, 113, 117, 205, 206, 207, 209, 218, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 233, 234, 235, 236, 267, 268, 269, 272, 275, 290

Relações sociais 17, 18, 72, 75, 88, 190, 197, 201, 221, 226, 228, 235, 283, 328, 340

Repertórios linguísticos 48, 92, 93, 182, 183

Resistência 7, 18, 22, 24, 27, 54, 58, 69, 120, 127, 134, 184, 255, 259, 262, 263, 281, 335, 337, 338

S

Saberes 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 33, 34, 36, 37, 42, 43, 50, 71, 72, 74, 82, 85, 87, 89, 91, 107, 111, 113, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 134, 135, 144, 146, 147, 191, 192, 193, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 218, 234, 252, 261, 262, 336, 340, 341, 344

Saúde 40, 51, 53, 56, 57, 60, 61, 62, 70, 73, 104, 107, 115, 130, 206, 215, 217, 218, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 259, 262, 266, 268, 272, 273, 274, 277, 279, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 306, 310, 330, 331, 334, 337, 338, 339, 340

Silenciamento 6, 7, 13, 16, 23, 26, 37, 38, 62, 94, 107, 108, 113, 190, 193, 196, 199, 342

T

Tecnologia 40, 57, 72, 77, 78, 79, 80

Território 6, 20, 23, 36, 41, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 205, 207, 209, 213, 216, 221, 223, 239, 266, 268, 269, 271, 276, 279, 286, 328, 331, 339, 342, 343

Territórios 5, 9, 14, 15, 22, 28, 31, 37, 59, 68, 84, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 173, 200, 262, 285, 287, 334

Trabalho docente 34, 39, 48, 253

Trajetórias migratórias 173, 174, 216

Trancistas imigrantes 124, 126, 130, 131, 132, 133, 135

Transformação social 26, 264

V

Venezuelanos 10, 61, 64, 82, 83, 105, 118, 122, 205, 206, 207, 210, 218, 222, 232, 266, 280, 281

Vulnerabilidade 13, 14, 20, 40, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 69, 77, 95, 107, 120, 127, 128, 132, 133, 134, 204, 207, 208, 209, 221, 222, 223, 225, 229, 230, 231, 234, 235, 266, 273, 274, 275, 277, 281, 282, 283, 284, 285, 288, 290, 308, 329, 330, 334, 337, 338, 341, 342

Vulnerabilidade social 52, 59, 60, 69, 120, 133

X

Xenofobia 5, 9, 37, 41, 47, 52, 53, 57, 58, 94, 95, 98, 99, 113, 123, 124, 130, 131, 189, 192, 195, 196, 199, 203, 213, 270, 274, 276, 285, 288, 289, 329, 330, 331, 335, 338, 339, 340, 342, 343

