



FESTIVAL DE TEATRO AMADOR ELIETE FERNANDES

LANÇAMENTO ESPECIAL



Coordenaram esta edição: Manuel Francisco Neto / Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco / Vilma Maria da Silva

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.59>

Editor Responsável: Antônio Raimundo Pereira Medrado
Editor correspondente (ANGOLA): Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Antônio Raimundo Pereira Medrado
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Vilma Maria da Silva

Coordenação editorial (Angola):

Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Dr. Edson da Conceição Graça (Angola)
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto (Angola)
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco (Angola)
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza
Prof. Dr. Tavares dos Santos Muhongo (Angola)
Profa. Dra. Thais Thomaz Bovo
Prof. Me. Wilder Dala Quinjangó (Angola)

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Prof. Dr. Isac Chateaneuf
Jornalista João Domingos Terin (William Terin)
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Me. José Wilton dos Santos
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Web-edição:

T.I Lee Anthony Medrado

Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)
<https://primeiraevolucao.com.br>

Imagens, fotos, vetores etc:

<https://publicdomainvectors.org/>
<https://pixabay.com>
<https://www.pngwing.com>
<https://br.freepik.com>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 6, n. 59 (jun. 2025). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2025. 238 p. : il. color

Bibliografia

Publicação contínua desde 2020.

Bimestral

e-ISSN 2675-2573

Disponível apenas online.

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.59

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

Em parceria com:



São Paulo | 2025

Publicada no Brasil por:

Livro Alternativo
www.livroalternativo.com.br
CNPJ: 28.657.494/0001-09

05 EDITORIAL

Antônio R. P. Medrado

06 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

Isac Chateaufeuf

08 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins

10 Educação & Literatura

Mirella Clerici Loayza

12 ENTRE LINHAS E LOUSAS

Bianca de Assis Pirahy

17 POIESIS

13 DESTAQUE Festival de Teatro Amador Eliete Fernandes

ARTIGOS

1. IMPACTO DAS DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS NA GARANTIA DO SUCESSO DO BANCO DE POUPANÇA E CRÉDITO EM 2022 <i>Adriano Kiaku Mbuta Afonso Tunga</i>	19
2. DIFICULDADES EMOCIONAIS: SUPERANDO TRAUMAS E DIFICULDADES EMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO <i>Angélica Rodrigues Valentin</i>	25
3. IMPACTO DAS MICROFINANÇAS NA ECONOMIA INFORMAL NO MUNICÍPIO DE MALANJE PROVÍNCIA DE MALANJE <i>Antônio da Silva Bige</i>	35
4. GESTÃO ESTRATÉGICA COMO INDICADOR DE DESEMPENHO POSITIVO E COMPETITIVO NAS EMPRESAS. O CASO DA EDIÇÕES NOVEMBRO, EMPRESA PÚBLICA 2023 <i>Bernarda Domingos Martins</i>	43
5. A IMPORTÂNCIA DO CÓDIGO DE ÉTICA NAS ORGANIZAÇÕES <i>Cristina Sena da Conceição</i>	49
6. PEDAGOGIA DA SAÚDE UMA PRÁTICA NECESSÁRIA <i>Edson da Conceição Graça</i>	55
7. BALHANDO A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Elisete Vicente da Silva Oliveira</i>	65
8. IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR <i>Fortuna Neto Figueiredo Vitangui</i>	83
9. DIVULGAÇÃO DA INFORMAÇÃO FINANCEIRA: SEUS PRINCIPAIS MODELOS TEÓRICOS <i>Francisco de Assis / Nelito Antônio</i>	93
10. RODA DE CONVERSA <i>Girleone Nascimento da Silva Mantovani</i>	99
11. ADMINISTRAÇÃO ESTRATÉGICA: MODELO BASEADO EM RECURSOS (RBV) COM RETORNOS ACIMA DA MÉDIA, STAKEHOLDERS E LIDERANÇA ESTRATÉGICA <i>José Campos Kifuba</i>	107
12. RACISMO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA E ECOLÓGICA <i>Juliana da Silva Oliveira</i>	119
13. EDUCAÇÃO E LETRAMENTO: A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Juliana Guimarães de Sousa</i>	127
14. ESTIMA COMO FERRAMENTA PARA DIVULGAÇÃO DE MARCAS NA GESTÃO ESTRATÉGICA DE EMPRESAS <i>Lígia Sandra Luquessa Nzandi</i>	133
15. TEATRO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA UMA EDUCAÇÃO DINÂMICA <i>Luzinete Bispo dos Santos</i>	141
16. A PROBLEMATIZAÇÃO DO BULLYING ATRAVÉS DO CINEMA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA REPRESENTAÇÃO E IMPACTO SOCIAL <i>Marcelo Santos de Mascarenhas</i>	151
17. MICROPLÁSTICOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NAS ESCOLAS <i>Maria Aparecida da Silva</i>	159
18. TRANSTORNO E DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR <i>Mariangela de Jesus Chagas</i>	165
19. TABAGISMO E CIGARRO ELETRÔNICO: RISCOS À SAÚDE E ENVELHECIMENTO DA PELE <i>Marilena Wackler</i>	173
20. ANÁLISE CRÍTICA DO RESULTADO DO EXERCÍCIO NA DISTRIBUIÇÃO DO LUCRO FACE ÀS DISPONIBILIDADES: CASO ENDIAMA (2021) <i>Mbengui Nzinga Daniel</i>	179
21. DESAFIOS DOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS EXPATRIADAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA E CICLO DE ALFABETIZAÇÃO <i>Mirella Clerici Loayza</i>	183
22. O PAPEL DO GESTOR DE RECURSOS HUMANOS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS E ORGANIZACIONAIS <i>Muxima Ribeiro Joaquim Faustino</i>	193
23. GÊNERO, RAÇA E FRACASSO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DE GUACIRA LOPES LOURO E NILMA LINO GOMES <i>Solange Aparecida Silva</i>	203
24. PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TEORIA E PRÁTICA EM FOCO <i>Tânia Maria Pereira Castro</i>	211
25. ALIMENTAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CUIDADOS, VÍNCULOS E AUTONOMIA NA CRECHE SOB A ABORDAGEM PIKLER <i>Thais Maranhão Pereira Rodrigues</i>	217
26. O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Viviane Marcia Santos de Mascarenhas</i>	227

**ESTA REVISTA É MANTIDA E FINANCIADA POR PROFESSORAS E PROFESSORES.
SUA DISTRIBUIÇÃO É, E SEMPRE SERÁ, LIVRE E GRATUITA.**

A **REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial idealizado pela **Edições Livro Alternativo** com o objetivo de **empoderar e inspirar educadores** na jornada de compartilhar suas pesquisas, estudos, experiências e relatos de vivências.

UM CORPO EDITORIAL DE EXCELÊNCIA:

Nossa equipe conta com especialistas, mestres e doutores(as), todos com vasta experiência na rede pública de ensino, além de profissionais experientes nas áreas do livro e da tecnologia da informação. Essa expertise garante a qualidade e o rigor científico das publicações da revista.

INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA:

Um dos nossos diferenciais é a total independência, viabilizada pelo **financiamento colaborativo de professores e professoras**. Essa autonomia nos permite defender a liberdade de expressão e a diversidade de ideias, priorizando a qualidade dos conteúdos e o impacto positivo na educação.

PROPÓSITOS QUE IMPULSIONAM A TRANSFORMAÇÃO:

- **Promover o debate** crítico e reflexivo sobre os diversos aspectos da educação, com base nas vivências, pesquisas, estudos e experiências dos profissionais da área;
- **Proporcionar a publicação** de livros, artigos e ensaios que contribuam para o aprimoramento da educação e o desenvolvimento profissional dos educadores;
- **Apoiar a publicação** de obras de autores independentes, democratizando o acesso à informação e promovendo a diversidade de vozes;
- **Incentivar o uso de softwares livres** na produção de materiais didáticos e na difusão do conhecimento, promovendo a inclusão digital e a redução de custos;
- **Fomentar a produção de livros** por professores e autores independentes, reconhecendo e valorizando a experiência e o saber dos profissionais da educação;

PRINCÍPIOS QUE GUIAM A NOSSA ATUAÇÃO:

- **Priorizar trabalhos voltados para a educação**, cultura e produções independentes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática;
- **Utilizar exclusivamente softwares livres** na produção de livros, revistas e materiais de divulgação, promovendo a transparência, a colaboração e a acessibilidade;
- **Incentivar a produção de obras coletivas** por profissionais da educação, fomentando a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos;
- **Publicar e divulgar livros de professores** e autores independentes, valorizando a diversidade de vozes e perspectivas na educação;
- **Respeitar a liberdade e autonomia** dos autores, garantindo a originalidade e a autenticidade das obras publicadas;
- **Combater o despotismo, o preconceito e a superstição**, defendendo os valores da democracia, da tolerância e do respeito à diversidade;
- **Promover a diversidade e a inclusão**, valorizando as diferentes culturas, identidades e experiências presentes na comunidade educacional.

A **REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é mais do que uma revista, é um movimento pela transformação da educação, um espaço para a colaboração, o aprendizado e a inovação.

Junte-se a nós e faça parte da construção de um futuro mais promissor para a educação!

INSTITUIÇÕES PARCEIRAS



Indexadores: _____



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



DESAFIOS DOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS EXPATRIADAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA E CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

MIRELLA CLERICI LOAYZA¹

Resumo: O artigo analisa os desafios enfrentados por crianças imigrantes e indígenas no processo de alfabetização e inclusão escolar na rede municipal de São Paulo, com foco nas barreiras linguísticas e afetivas. A partir de referenciais teóricos e legais, discute-se a importância da formação docente, da valorização das línguas maternas e da construção de um plano de ação institucional que promova práticas pedagógicas interculturais e plurilíngues. A pesquisa enfatiza a urgência de políticas públicas que garantam o direito à educação em sua dimensão plena e inclusiva.

Palavras-chave: Diversidade linguística; Alfabetização; Interculturalidade; Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A cidade de São Paulo, reconhecida por sua imensa diversidade cultural e linguística, abriga um crescente número de crianças imigrantes, indígenas e refugiadas, que ingressam na rede municipal de ensino carregando consigo histórias, idiomas e identidades singulares. Essa realidade desafia a estrutura educacional vigente, marcada por práticas pedagógicas muitas vezes homogêneas e pouco preparadas para acolher a pluralidade de línguas e culturas. No contexto da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, onde se iniciam os processos de letramento e alfabetização, os impactos das barreiras linguísticas e afetivas são particularmente sensíveis.

Mais do que uma dificuldade de comunicação, a barreira linguística se manifesta como obstáculo ao vínculo pedagógico, à construção da autoestima e ao sentimento de pertencimento escolar. Diante disso, professores

e gestores são chamados a repensar suas práticas, buscando formas de garantir o direito à educação equitativa para todos, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e em marcos internacionais como a Agenda 2030 da ONU.

Este artigo propõe uma análise crítica sobre os desafios da alfabetização em contextos multilíngues na rede municipal de São Paulo, com base em autores brasileiros e internacionais como Candau (2008), Freire (1996), García e Wei (2014) e Tardif (2014). São discutidos os impactos das barreiras linguísticas e afetivas, a necessidade de formação docente específica, e a importância da elaboração de um plano municipal de ação que promova uma educação plurilíngue, intercultural e verdadeiramente inclusiva. O texto também destaca experiências exitosas já em curso e propõe caminhos possíveis para a superação das desigualdades linguísticas e culturais no ambiente escolar.

1 Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras Português e Inglês e as suas Literaturas. Pós Graduação em Neurociência Voltada à Educação e Programa de Especialização Docente para o Ensino da Matemática (PED-BRASIL). Pesquisadora da infância, da docência e dos brincantes. Professora de Português para Expatriados. Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, SME, PMSP.

BARREIRAS LINGUÍSTICAS E AFETIVAS

A cidade de São Paulo é uma metrópole multicultural e multilíngue que abriga comunidades oriundas de diversas partes do mundo. Este cenário, embora enriquecedor, impõe desafios significativos ao sistema educacional, sobretudo no que se refere à inclusão de crianças migrantes e refugiadas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essas crianças, em sua maioria, não têm o português como língua materna, o que cria barreiras não apenas comunicacionais, mas também afetivas e sociais dentro do ambiente escolar.

O primeiro desafio evidente é a barreira linguística. A ausência de um idioma comum entre as crianças e a comunidade escolar compromete o processo de socialização e o desenvolvimento integral do estudante. Como observa Ortega (2009), a aquisição de uma segunda língua envolve não apenas fatores cognitivos, mas também afetivos e sociais, o que torna a experiência do aluno multilíngue complexa e, por vezes, angustiante. Em São Paulo, essa realidade é visível no cotidiano de muitas escolas públicas municipais, que recebem estudantes falantes de espanhol, chinês, árabe, guarani, quíchua, entre outros idiomas.

Para além da comunicação, há impactos diretos sobre o vínculo emocional da criança com a escola. A falta de compreensão linguística pode levar ao isolamento, à frustração e à diminuição da autoestima. Segundo Krashen (1982, p. 31), “a aquisição de linguagem é facilitada em ambientes onde o afeto é positivo; ansiedade, baixa autoestima e motivação negativa são barreiras à aquisição linguística”. Dessa forma, a barreira linguística torna-se também uma barreira afetiva, pois compromete a sensação de pertencimento e acolhimento da criança.

A escola, portanto, deve se constituir como um espaço de mediação intercultural. O Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016) assegura às crianças o direito à proteção e à educação inclusiva desde os primeiros anos de

vida. Este direito deve ser garantido também às crianças migrantes, conforme estabelece a Lei de Migração (BRASIL, 2017), que prevê igualdade de acesso a políticas públicas, incluindo educação, independentemente da nacionalidade.

No entanto, a efetivação desses direitos esbarra na falta de preparo institucional. A maioria dos professores da rede pública de ensino não possui formação específica em português como Língua de Acolhimento (PLA), uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza as línguas de origem dos estudantes e as utiliza como ponto de partida para o ensino do português. Como destaca Pires (2017, p. 59), “o professor precisa atuar como mediador intercultural, respeitando os repertórios linguísticos e culturais dos estudantes, e não impondo o português como única via de comunicação legítima”.

Além disso, a formação continuada oferecida aos docentes raramente contempla questões relacionadas ao multilinguismo e à interculturalidade. Isso resulta em práticas improvisadas, baseadas mais na empatia e criatividade do professor do que em orientações metodológicas consolidadas. A ausência de políticas públicas que sustentem uma pedagogia do acolhimento linguístico revela um vácuo preocupante no planejamento educacional.

A barreira afetiva se agrava quando não há compreensão por parte da equipe pedagógica sobre os impactos emocionais da migração e da exclusão linguística. A literatura da psicologia educacional mostra que o vínculo afetivo entre professor e aluno é essencial para a aprendizagem significativa, especialmente nos primeiros anos da vida escolar. Conforme ressalta Wallon (1942), o desenvolvimento infantil é simultaneamente cognitivo e afetivo; emoções como medo, ansiedade e rejeição comprometem diretamente a construção do conhecimento.

Nesse sentido, é fundamental considerar também os aspectos da escuta e da valorização da cultura do outro. A ausência de espaços de fala e expressão cultural para os alunos

migrantes pode gerar um sentimento de invisibilidade. Conforme argumenta Freire (1996, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. O mundo que media a educação dos estudantes migrantes é marcado pela pluralidade linguística e cultural, e a escola precisa estar aberta a esse diálogo.

Uma alternativa promissora tem sido a implementação de projetos de educação bilíngue ou interlinguística em algumas escolas. Essas iniciativas, ainda pontuais, mostram que é possível valorizar o idioma de origem dos estudantes como um recurso didático e identitário. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua introdução, reconhece a diversidade linguística brasileira e propõe o desenvolvimento de competências interculturais (BRASIL, 2017). No entanto, essa diretriz ainda carece de efetivação prática na maioria das escolas públicas.

Internacionalmente, experiências como o modelo canadense de translanguaging e o sistema de English as an Additional Language (EAL) do Reino Unido servem como inspiração. Segundo García e Wei (2014), o translanguaging não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma filosofia de ensino que reconhece o bilinguismo como um recurso, e não como um problema. Essa abordagem permite que os alunos alternem entre línguas em sala de aula, favorecendo tanto a aquisição do novo idioma quanto o fortalecimento da identidade linguística.

No contexto brasileiro, iniciativas como o programa “Migração e Educação” da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo têm buscado mapear as demandas das comunidades migrantes e desenvolver materiais em diferentes idiomas. No entanto, a escala dessas ações ainda é limitada e depende da mobilização de atores locais e do engajamento das escolas.

É necessário também enfrentar os preconceitos linguísticos que permeiam o ambiente escolar. Muitas vezes, os alunos migrantes são estigmatizados por sua forma de

falar ou por suas dificuldades iniciais com o português. Isso revela uma visão monolíngue da linguagem, que contrasta com a realidade das escolas paulistas. Como defende Bagno (2007, p. 114), “a pluralidade linguística é constitutiva do Brasil e precisa ser reconhecida como um valor pedagógico”.

Por fim, é urgente construir uma pedagogia da escuta e do acolhimento que coloque as línguas e culturas dos estudantes no centro do processo educativo. A escola deve ser espaço de reconhecimento e construção de vínculos afetivos. Quando a criança se sente ouvida e compreendida em sua totalidade — inclusive em sua língua —, ela aprende com mais segurança e autonomia.

O enfrentamento das barreiras linguísticas e afetivas exige, portanto, políticas públicas robustas, formação continuada dos professores, produção de materiais pedagógicos em múltiplas línguas e, sobretudo, um compromisso ético com o direito de todas as crianças à educação de qualidade. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva passa, inevitavelmente, pelo reconhecimento e valorização da diversidade linguística como riqueza e não como obstáculo.

A COMPLEXIDADE DA ALFABETIZAÇÃO MULTILINGUÍSTICA

A alfabetização, enquanto processo de apropriação simbólica e cultural da linguagem escrita, é por si só um percurso delicado, que exige mediações cognitivas, afetivas e sociais. Em contextos multilíngues, como os encontrados em muitas escolas públicas de São Paulo, esse processo se torna ainda mais desafiador. Crianças migrantes, indígenas ou expatriadas que não têm o português como língua materna iniciam sua trajetória escolar tendo que aprender a ler e escrever em um idioma que ainda não dominam plenamente.

Esse cenário exige um cuidado pedagógico redobrado. Conforme afirma Krashen (1982), para que a aquisição de uma nova língua seja bem-sucedida, é essencial que a

criança já possua um certo domínio da linguagem oral e que o ambiente de aprendizagem seja emocionalmente seguro. Do contrário, há o risco de que ela não desenvolva plenamente nem a língua materna, nem o português, comprometendo sua alfabetização em ambas. Essa situação é conhecida na literatura como “semilinguismo”, um estado em que o indivíduo não se torna competente em nenhuma das línguas em que transita (ORTÉGA, 2009).

Além dos desafios linguísticos, muitas escolas ainda invisibilizam as línguas maternas dessas crianças, não reconhecendo sua importância como ferramentas de aprendizagem. O espanhol, o chinês, o guarani ou o aymara são muitas vezes tratados como obstáculos, e não como potenciais recursos pedagógicos. Essa negação impacta diretamente a constituição identitária dos alunos, pois a língua está profundamente conectada à cultura, à família e à história pessoal de cada criança (GARCÍA; WEI, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assegura, em seu artigo 26, §4º, que “o ensino da língua materna é obrigatório nas comunidades indígenas” (BRASIL, 1996). Embora voltada inicialmente à educação indígena, essa diretriz reforça a ideia de que o ensino deve respeitar a língua de origem do aluno. O mesmo princípio é defendido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que afirma a importância de práticas pedagógicas inclusivas e multiculturais no processo de alfabetização (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a pedagogia intercultural crítica apresenta-se como uma proposta relevante para reverter esse quadro de exclusão linguística. Segundo Candau (2008, p. 15), essa pedagogia “vai além do reconhecimento das diferenças culturais, propondo práticas educativas que as integrem de forma reflexiva e transformadora”. A proposta intercultural crítica não se limita à celebração da diversidade, mas busca desconstruir relações de poder que marginalizam determinadas culturas e línguas no espaço escolar.

A presença da diversidade linguística nas salas de aula deveria ser reconhecida como oportunidade de enriquecimento cognitivo e cultural. García e Wei (2014) argumentam que o multilinguismo pode ser uma vantagem cognitiva, na medida em que promove maior flexibilidade mental e habilidades metalinguísticas. No entanto, quando a escola adota uma postura monolíngue, exige da criança o abandono de sua língua de origem, enfraquecendo os vínculos afetivos e familiares que sustentam sua aprendizagem.

O processo de alfabetização, portanto, deve ser concebido como um percurso bilíngue ou multilíngue. Não se trata de ensinar “português puro”, mas de construir significados por meio de diferentes repertórios linguísticos. Como defende Bagno (2007, p. 97), “é preciso combater a ideia de que só existe uma forma ‘correta’ de falar ou escrever. A escola deve valorizar os diferentes modos de expressão como formas legítimas de comunicação”.

No entanto, essa abordagem ainda encontra pouca aplicação prática na maioria das escolas. A formação inicial dos professores geralmente não contempla conteúdos voltados ao ensino bilíngue ou à educação linguística de migrantes e indígenas. Como observa Pires (2017), a ausência de políticas públicas voltadas à implementação do português como língua de acolhimento (PLA) contribui para a reprodução de práticas excludentes e descontextualizadas no ensino da leitura e escrita.

Além disso, a desvalorização das línguas de origem pode resultar em rupturas emocionais significativas. A criança pode internalizar que sua língua — e, por consequência, sua cultura e sua família — não têm valor no contexto escolar. Segundo Wallon (1942), o afeto é elemento constitutivo do desenvolvimento cognitivo. Assim, um ambiente que nega a identidade linguística do estudante compromete não apenas sua autoestima, mas também seu desempenho acadêmico.

Por isso, a construção de um espaço alfabetizador verdadeiramente inclusivo precisa

ir além das técnicas de leitura e escrita. É necessário integrar estratégias de mediação cultural, promover atividades que valorizem as línguas dos estudantes e dialogar com as famílias sobre as práticas letradas em suas comunidades. Como aponta Freire (1996, p. 37), “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, o que inclui respeitar a sua língua como parte de sua autonomia e dignidade.

A complexidade da alfabetização multilinguística não deve ser vista como um obstáculo intransponível, mas como um chamado à inovação pedagógica. Experiências bem-sucedidas em escolas da América Latina, como o modelo intercultural bilíngue do Equador e da Bolívia, mostram que é possível construir propostas alfabetizadoras baseadas no respeito à pluralidade linguística. Essas iniciativas reforçam que o direito à alfabetização é, também, o direito de aprender com e através da própria língua.

Conforme previsto na Lei nº 13.257/2016, que trata do Marco Legal da Primeira Infância, toda criança tem o direito ao desenvolvimento pleno em ambientes seguros, acolhedores e estimulantes (BRASIL, 2016). No caso de crianças multilíngues, esse direito só se concretiza quando suas línguas e culturas são valorizadas no processo educativo.

Em suma, alfabetizar em contextos multilíngues é um ato político, ético e pedagógico. Requer dos educadores não apenas conhecimentos técnicos, mas uma escuta sensível, abertura ao diálogo intercultural e compromisso com a justiça linguística. Somente assim a escola cumprirá seu papel de agente de inclusão, e não de silenciamento.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O SUPORTE INSTITUCIONAL

Outro ponto essencial para garantir a inclusão efetiva de crianças em contextos multilíngues é a formação continuada dos professores da rede pública. Em São Paulo, muitos docentes atuam em salas de aula compostas por estudantes falantes de diversas

línguas, como espanhol, árabe, chinês e línguas indígenas, sem ter recebido preparação específica para lidar com essa realidade. A ausência de uma política de formação sistemática em português como Língua de Acolhimento (PLA), bem como a escassez de materiais didáticos bilíngues, intérpretes, mediadores culturais ou planos pedagógicos adaptados, compromete a efetividade de uma educação multicultural.

Apesar da existência de normativas que reconhecem o direito à educação inclusiva, sua implementação esbarra frequentemente na sobrecarga de trabalho docente, na escassez de recursos e na desvalorização da diversidade linguística como prioridade pedagógica. O resultado é uma prática educacional que, embora bem-intencionada, permanece aquém das exigências contemporâneas de equidade e justiça linguística.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 206, inciso VII, como princípio do ensino a “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Essa qualidade passa, necessariamente, pela formação dos profissionais da educação e pela garantia de condições adequadas para o exercício da docência. A Prefeitura de São Paulo, enquanto ente federativo responsável pela educação municipal, é legalmente incumbida de promover essa formação.

A Lei nº 14.660/2007, que rege o Estatuto do Magistério Municipal de São Paulo, determina que o poder público deve assegurar aos profissionais de educação o direito à formação continuada. De acordo com o artigo 61 da referida lei, “a Secretaria Municipal de Educação instituirá programas de formação continuada, presencial e/ou a distância, de caráter regular e permanente, compatíveis com os objetivos educacionais e com as necessidades dos profissionais da educação” (SÃO PAULO, 2007).

Além disso, o Plano Municipal de Educação (PME) de São Paulo (Lei nº 16.271/2015) inclui como metas e estratégias a valorização dos profissionais do magistério e a

promoção de formação continuada que contemple a diversidade étnico-racial, linguística e cultural. A Meta 16, por exemplo, determina: “formar, em regime de colaboração, os profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana, indígena e dos direitos humanos” (SÃO PAULO, 2015).

Essas diretrizes demonstram que a formação docente voltada à diversidade não é uma opção, mas um dever institucional, cuja ausência caracteriza negligência por parte da gestão pública. Como argumenta Tardif (2014, p. 33), “a formação docente não se limita à aquisição de saberes técnicos, mas implica o reconhecimento das condições socioculturais em que o professor atua”.

Outro ponto crítico é a precarização das condições de trabalho nas unidades escolares. A falta de recursos humanos e materiais adequados, aliada à fragmentação dos programas formativos, resulta em uma responsabilização excessiva do professor individual, que muitas vezes precisa criar suas próprias estratégias para acolher estudantes multilíngues. Conforme alerta Nóvoa (1992), políticas públicas eficazes exigem um investimento permanente na formação e no apoio coletivo aos docentes, e não apenas ações pontuais ou cursos de curta duração.

Cabe lembrar ainda que o artigo 67 da LDB (Lei nº 9.394/1996) prevê que os sistemas de ensino devem assegurar aos docentes formação continuada, inclusive com condições materiais para sua realização: “os sistemas de ensino assegurarão aos educadores, inclusive formação continuada em serviço, aperfeiçoamento profissional e condições adequadas de trabalho” (BRASIL, 1996). Essa previsão legal reforça o entendimento de que a responsabilidade não recai apenas sobre os professores, mas sim sobre o poder público empregador.

Ademais, o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de São Paulo (Lei nº

8.989/1979) afirma em seu artigo 179 que o servidor público tem direito a “meios adequados à realização de suas atribuições”, o que inclui a formação adequada e o suporte necessário para responder às demandas específicas do seu cargo (SÃO PAULO, 1979).

Frente a essas normativas, é possível afirmar que o suporte institucional ao professor não se trata de uma concessão eventual, mas de um direito legalmente estabelecido. A negligência desse direito implica não apenas no prejuízo ao profissional, mas na violação do direito das crianças à educação de qualidade e culturalmente sensível.

Como enfatiza Candau (2008), a educação intercultural precisa estar no centro das políticas de formação docente, com programas que preparem os professores para lidar com a complexidade das práticas pedagógicas em contextos de diversidade. Sem esse compromisso institucional, iniciativas de acolhimento linguístico tornam-se esparsas e dependentes da disposição individual de educadores, o que aprofunda as desigualdades educacionais.

Portanto, garantir formação específica e suporte institucional para o enfrentamento das barreiras linguísticas e culturais é não apenas uma questão de política educacional, mas de justiça social e cumprimento da legislação vigente. Investir na valorização e formação dos professores da rede municipal de São Paulo é condição fundamental para a construção de uma escola pública verdadeiramente inclusiva, comprometida com os direitos humanos e a equidade linguística.

A IMPORTÂNCIA DE UM PLANO MUNICIPAL DE AÇÃO PARA O ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E CULTURAL

A crescente diversidade linguística e cultural nas escolas públicas municipais de São Paulo não é um fenômeno passageiro, mas uma característica estrutural da cidade contemporânea. Para responder a essa realidade de forma sistemática e efetiva, é imprescindível

que a Secretaria Municipal de Educação implemente um Plano Municipal de Ação para o Acolhimento Linguístico e Cultural de Crianças Imigrantes e Indígenas. Tal plano deve articular formação docente, gestão escolar, produção de materiais e políticas de escuta ativa com as comunidades atendidas.

A ausência de diretrizes unificadas e de estratégias permanentes tem levado a uma atuação fragmentada, dependente da iniciativa individual de professores ou da disponibilidade pontual de projetos externos. Essa lacuna institucional compromete a continuidade e a efetividade de práticas pedagógicas voltadas à inclusão, tornando-as vulneráveis a trocas de gestão e à descontinuidade de políticas públicas.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes não se constroem apenas a partir da experiência, mas também pela formação intencional promovida pelas instituições educacionais. Um plano estruturado garantiria formação continuada sobre o ensino de português como língua de acolhimento (PLA), além de fundamentos sobre educação intercultural crítica. Como aponta Candau (2008), a interculturalidade não se faz apenas com boa vontade: ela exige políticas públicas, planejamento e compromisso com a transformação das práticas escolares.

Outro aspecto fundamental de um plano municipal é a elaboração e distribuição de materiais didáticos plurilíngues e culturalmente sensíveis. Muitas escolas carecem de recursos que reflitam a realidade dos alunos imigrantes ou indígenas, o que reforça a invisibilidade cultural. García e Wei (2014) defendem que o reconhecimento das línguas dos estudantes é uma condição básica para a construção de um espaço escolar democrático e afetivo.

A contratação de mediadores culturais e intérpretes bilíngues também deve integrar o plano. Em regiões da cidade com alta concentração de determinadas comunidades linguísticas, como bolivianos, haitianos, chineses e indígenas, é essencial que a comunicação entre escola e família não dependa exclusivamente da

mediação informal de alunos ou funcionários. Conforme o artigo 205 da Constituição Federal, “a educação é direito de todos e dever do Estado”, o que inclui o dever de garantir acesso equitativo às informações escolares.

A articulação com universidades, organizações não governamentais e coletivos imigrantes deve constar como eixo estratégico do plano. Parcerias institucionais podem oferecer suporte técnico, tradutores, ações formativas e experiências de pesquisa que auxiliem a implementação de uma política pública consistente. Como aponta Nóvoa (1992), a formação do professor também depende de sua inserção em comunidades de prática e saberes que extrapolam o espaço escolar.

Além disso, o plano deve garantir momentos de escuta ativa com as famílias e comunidades de origem das crianças. Essa dimensão do acolhimento não pode ser negligenciada: o vínculo com a cultura de origem é parte fundamental da autoestima e do processo de pertencimento da criança à nova realidade escolar. Como destaca Freire (1996), “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” — e todos devem ser valorizados no ambiente escolar.

Os gestores escolares precisam ser envolvidos como protagonistas nesse processo. O plano deve prever formações específicas para gestores, focadas em liderança inclusiva, gestão participativa e construção de projetos político-pedagógicos alinhados à diversidade cultural do território. Sem o comprometimento da gestão escolar, muitas ações tendem a se restringir à sala de aula e não se expandem para o conjunto da unidade.

É igualmente importante que o plano tenha um sistema de monitoramento e avaliação contínua, com indicadores de inclusão, acompanhamento das aprendizagens de crianças multilíngues, avaliação da formação docente e escuta das famílias. Esse acompanhamento permitirá ajustes e evidências de impacto, essenciais para sua continuidade e ampliação.

Do ponto de vista legal, a Prefeitura de São Paulo, enquanto gestora da rede, tem o dever de oferecer aos seus servidores as condições adequadas de trabalho, conforme previsto na Lei nº 8.989/1979 (Estatuto dos Servidores Públicos Municipais). Isso inclui formação, materiais pedagógicos e equipe de apoio compatíveis com a realidade escolar. Deixar de fazê-lo é negligenciar tanto o direito dos estudantes quanto os direitos dos trabalhadores da educação.

O plano municipal também seria uma resposta concreta aos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como a Agenda 2030 da ONU, que em sua meta 4.5 do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) determina que se elimine a desigualdade na educação, “incluindo o acesso dos mais vulneráveis a uma educação de qualidade e equitativa”.

É importante destacar que esse plano não deve ser encarado como uma política pontual ou emergencial, mas como uma estratégia de longo prazo. A São Paulo que acolhe, alfabetiza e respeita suas crianças multilíngues hoje está formando os cidadãos que definirão os rumos da cidade no futuro.

Em síntese, a criação de um plano municipal de ação para o acolhimento linguístico e cultural representa não apenas um mecanismo de justiça educacional, mas um passo fundamental para a consolidação de uma escola pública democrática. Mais do que um conjunto de medidas técnicas, trata-se de um compromisso ético e político com o direito de todas as crianças a aprender, pertencer e florescer, em qualquer língua que falem.

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A SUPERAÇÃO DAS BARREIRAS LINGUÍSTICAS E AFETIVAS

Diante dos múltiplos desafios enfrentados por educadores e gestores escolares no acolhimento de crianças multilíngues na rede pública paulistana, é imprescindível reconhecer e valorizar experiências bem-sucedidas que indicam caminhos viáveis para uma educação mais

inclusiva. Embora ainda pontuais, iniciativas locais vêm demonstrando que é possível construir ambientes educativos mais sensíveis à diversidade linguística e cultural, desde que haja intencionalidade, formação e apoio institucional.

Algumas escolas têm estabelecido parcerias com organizações não governamentais, universidades e coletivos de imigrantes para desenvolver práticas pedagógicas plurilíngues. Essas parcerias têm sido fundamentais na criação de espaços de escuta e pertencimento para crianças e famílias que não têm o português como língua materna. O envolvimento da comunidade local amplia a capacidade da escola de acolher e reconhecer saberes diversos, fortalecendo o vínculo entre os sujeitos e o território.

Projetos de contação de histórias nas línguas de origem dos estudantes, rodas de conversa bilíngues com famílias, produção de murais culturais e uso de recursos visuais são estratégias que têm se mostrado eficazes na inclusão linguística e afetiva. Essas práticas permitem que os alunos se expressem e se sintam pertencentes mesmo em um ambiente linguístico inicialmente estranho, reduzindo o impacto emocional do deslocamento.

A mediação entre pares — na qual alunos que já dominam o português auxiliam os recém-chegados — também se destaca como ferramenta potente de acolhimento e aprendizagem. Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento ocorre nas interações sociais e é por meio da colaboração com os outros que a aprendizagem se torna significativa. Essa abordagem colaborativa valoriza a empatia e o protagonismo estudantil, reforçando a dimensão afetiva do processo educacional.

No entanto, para que essas ações se tornem política pública, é necessário investimento estruturado por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME). O apoio institucional deve ir além do incentivo pontual e assumir a formação docente, a produção de materiais e a articulação intersetorial como eixos estruturantes de uma política de educação intercultural.

A formação continuada dos professores, por exemplo, deve contemplar conteúdos específicos como o ensino de português como segunda língua, os fundamentos da pedagogia intercultural crítica e o uso de metodologias visuais e sensoriais. Segundo Candau (2008), a formação intercultural precisa ser permanente e articulada às realidades locais para que os educadores estejam preparados para lidar com a complexidade linguística das salas de aula contemporâneas.

Além da formação, a produção de materiais didáticos plurilíngues é urgente. Muitos professores ainda precisam adaptar por conta própria os conteúdos curriculares para atender alunos que não compreendem o português. Essa lacuna revela uma negligência institucional em garantir o direito à aprendizagem com equidade. Como defendem García e Wei (2014), o translanguaging — ou seja, o uso integrado das línguas dos alunos — deve ser incorporado como prática pedagógica legítima, e não como estratégia informal.

A contratação de mediadores culturais e intérpretes bilíngues também é uma ação necessária, sobretudo em regiões com alta densidade de população migrante. Esses profissionais atuam como pontes entre a escola e as famílias, facilitando a comunicação, a compreensão mútua e a resolução de conflitos. De acordo com Ortega (2020), a mediação linguística é uma ferramenta essencial para garantir o acesso pleno ao currículo e o fortalecimento do vínculo escola-comunidade.

Outro eixo de ação indispensável é o fortalecimento do diálogo com as famílias e comunidades de origem das crianças. Escutar ativamente os familiares, valorizar suas línguas e tradições e integrá-los ao cotidiano escolar são formas de reconhecer o direito à identidade cultural. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ressalta a importância de que o currículo considere “as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

Conforme apontam autores como Freire (1996), a educação libertadora se dá pelo

reconhecimento do outro como sujeito histórico e cultural. Portanto, acolher a diversidade linguística nas escolas é mais do que uma demanda pedagógica: é um compromisso ético com os direitos humanos e com a justiça social. O diálogo respeitoso com os saberes das comunidades migrantes permite a construção de uma escola mais democrática e plural.

Além das ações pedagógicas, é preciso garantir condições materiais para que essas práticas se sustentem. Isso implica recursos financeiros, espaços adequados, tempo de planejamento e valorização dos profissionais da educação. Sem essas garantias, a implementação de políticas multilíngues corre o risco de se tornar simbólica, sem efetividade real.

É necessário, ainda, que a SME monitore e avalie regularmente as práticas de acolhimento e os resultados obtidos, a fim de aprimorar os programas existentes. A escuta dos professores e das famílias deve ser incorporada ao processo de tomada de decisões. Como destaca Nóvoa (1992), uma gestão democrática pressupõe a participação ativa dos atores escolares e a construção coletiva de soluções.

“Não se pode falar em equidade educacional sem considerar o direito das crianças de aprender na sua própria língua e de serem reconhecidas culturalmente” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 98). Essa citação nos lembra que o acolhimento linguístico não é um favor ou uma concessão, mas um direito constitucional, pedagógico e afetivo que deve ser assegurado em todas as instâncias da política educacional.

Por fim, é essencial que o poder público compreenda que políticas linguísticas escolares não dizem respeito apenas à aprendizagem do idioma oficial, mas também à afirmação de identidades, à construção de pertencimento e à consolidação da cidadania. A experiência multilíngue das escolas de São Paulo pode ser, portanto, um campo fértil de transformação, desde que haja vontade política, escuta ativa e compromisso com uma educação verdadeiramente plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário multilíngue das escolas públicas paulistanas exige mais do que ações pontuais: requer planejamento institucional, compromisso político e transformação pedagógica. Professores da rede municipal de ensino enfrentam, diariamente, o desafio de acolher e alfabetizar crianças que chegam à escola sem domínio da língua portuguesa, muitas vezes sem suporte técnico, materiais adequados ou formação específica. Este artigo procurou evidenciar que, embora existam iniciativas valiosas e professores engajados, é necessária uma ação estruturada e articulada para garantir o direito à aprendizagem dessas crianças.

Aos docentes, reafirma-se a importância da formação continuada em português como língua de acolhimento e em pedagogia intercultural, aliada a práticas pedagógicas que valorizem as línguas de origem e promovam o pertencimento. Aos gestores públicos e formuladores de políticas, cabe assegurar as condições institucionais para que esse trabalho se concretize: formação, recursos, apoio técnico e equipes multidisciplinares.

A criação de um plano municipal de ação para o acolhimento linguístico e cultural representa um passo estratégico para tornar efetiva a educação inclusiva prevista nas leis brasileiras e nos compromissos internacionais assumidos pelo país. É dever da Prefeitura de São Paulo, como empregadora e mantenedora da rede, oferecer os meios necessários para que seus profissionais possam exercer suas funções com dignidade e eficácia.

A escola pública deve ser um espaço onde todas as crianças — independentemente de sua origem — possam se reconhecer, se expressar e aprender com liberdade e respeito. A valorização da diversidade linguística, longe de representar um obstáculo, deve ser compreendida como uma riqueza pedagógica e humana. Que o compromisso com a equidade e a justiça educativa se traduza em políticas públicas concretas e em práticas escolares transformadoras.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: [data de acesso].
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: mediações necessárias. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 373-388, maio/ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200007>.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- ORTEGA, Lourdes. The role of language in education and social justice. International Journal of Applied Linguistics, v. 30, n. 1, p. 34-48, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijal.12212>.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.59>



COORDENAÇÃO:

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Profa. Esp. Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Adriano Kiaku Mbuta Afonso Tunga
Angélica Rodrigues Valentin
António da Silva Bige
Bernarda Domingos Martins
Cristina Sena da Conceição
Edson da Conceição Graça
Elisete Vicente da Silva Oliveira
Fortuna Neto Figueiredo Vitangui
Francisco de Assis e Nelito António
Girlene Nascimento da Silva Mantovani
José Campos Kifuba
Juliana da Silva Oliveira
Juliana Guimarães de Sousa
Lígia Sandra Luquessa Nzandi
Luzinete Bispo dos Santos
Marcelo Santos de Mascarenhas
Maria Aparecida da Silva
Mariangela de Jesus Chagas
Marilena Wackler
Mbengui Nzinga Daniel
Mirella Clerici Loayza
Muxima Ribeiro Joaquim Faustino
Solange Aparecida Silva
Tânia Maria Pereira Castro
Thaís Maranhão Pereira Rodrigues
Viviane Marcia Santos de Mascarenhas

Indexadores:



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Parceiros:

