Formar para a diversidade linguística: pesquisa colaborativa e interculturalidade em escolas públicas paulistanas (2021–2023)

Educating for Linguistic Diversity: Collaborative Research and Interculturality in São Paulo Public Schools (2021–2023)

Milan Puh
Universidade Federal da Bahia
milanpuh@usp.br
https://orcid.org/0000-0002-3231-806X

Selma Regina Olla Paes de Almeida
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
selma.almeida@usp.br
https://orcid.org/0009-0008-3363-0128

Recepción: 15 de junio de 2026 | Evaluación: 21 de julio de 2026 | Aceptación: 11 de agosto de 2026

Artículo de investigación

Cómo citar este artículo | How to Cite This Article:
Puh, M., y Olla Paes de Almeida, S. R. (2026). Formar para a diversidade linguística: pesquisa colaborativa e interculturalidade em escolas públicas paulistanas (2021–2023). *INFOCUS, Vol.1*(1), 45–61.

CC BY NC ND

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa baseada no trabalho do Grupo de Pesquisa Línguas e Culturas em Movimento e na experiência do projeto "Escola pública: espaço de interculturalidade, pesquisa e formação docente", desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo entre 2021 e 2023. O projeto teve como objetivo central estudar escolas públicas paulistanas enquanto espaços interculturais onde circulam e são ensinadas diversas línguas estrangeiras, produzindo conhecimento, estabelecendo diagnósticos inovadores e proporcionando formação docente condizente com preceitos de plurilinguismo, educação linguística e sensibilização linguística. O referencial teórico mobilizou abordagens plurais (Candelier, 2008), conceitos de superdiversidade (Vertovec, 2007) e educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013), além de contribuições sobre diagnósticos linguístico-educacionais (Seiffert, 2014). Os resultados apontam para a necessidade de políticas linguísticas que reconheçam a complexidade dos repertórios presentes nas escolas, bem como para a urgência de formações docentes que superem visões monolíngues e preparem gestores e professores, de quaisquer áreas do conhecimento, para atuar em contextos de diversidade linguística e cultural. O artigo contribui para o campo da educação ao oferecer subsídios para a construção de uma escola mais acolhedora e plural, alinhada com as demandas de justiça epistêmica e inclusão na América Latina e no Caribe.

Palavras-chave: Educação intercultural; Formação docente; Plurilinguismo; Políticas linguísticas.

Abstract

This article presents the findings of a research study based on the work of the Languages and Cultures in Motion Research Group and the experience of the project "Public School: A Space for Interculturality, Research, and Teacher Education," conducted at the Faculty of Education of the University of São Paulo between 2021 and 2023. The project's main objective was to examine public schools in São Paulo as intercultural spaces where various foreign languages are spoken and taught, generating knowledge, developing innovative assessments, and providing teacher education aligned with the principles of plurilingualism, language education, and language awareness. The theoretical framework drew on pluralistic approaches (Candelier, 2008), the concept of superdiversity (Vertovec, 2007), and expanded language education (Cavalcanti, 2013), as well as contributions concerning linguistic and educational assessments (Seiffert, 2014). The findings highlight the need for language policies that recognize the complexity of the linguistic repertoires present in schools, as well as the urgent need for teacher education programs that move beyond monolingual perspectives and prepare school administrators and teachers from all subject areas to work in contexts of linguistic and cultural diversity. The article contributes to the field of education by providing insights to support the development of more welcoming and pluralistic schools, aligned with the demands for epistemic justice and inclusion in Latin America and the Caribbean.

Keywords: Intercultural education; Language policies; Plurilingualism; Teacher education.

Introdução: a escola pública diante da diversidade linguística

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil possui uma trajetória secular, historicamente marcada por fluxos migratórios que remontam ao período colonial e se intensificaram nos séculos XIX e XX, bem como pelos processos contemporâneos de globalização. No entanto, o lugar que essas línguas ocupam na escola pública tem sofrido transformações significativas nas últimas décadas, tensionadas por avanços e retrocessos legislativos, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996 à Reforma do Ensino Médio de 2017, que impactam diretamente as possibilidades de uma educação plurilíngue e intercultural. Este artigo busca situar essa discussão no horizonte mais amplo das lutas por reconhecimento e valorização das múltiplas epistemologias que constituem a América Latina e o Caribe, em diálogo com o Sul Global.

Iniciando a contextualização, podemos dizer que a América Latina e o Caribe constituem uma região constituído por migrações/deslocamentos: tráfico dos povos africanos escravizados, migrações dos povos europeus que aqui aportaram, migrações internas dos campos para as cidades, migrações contemporâneas de haitianos, bolivianos, venezuelanos, colombianos, sírios, congoleses e tantos outros que cruzam nossas fronteiras em busca de vida digna. Portanto, a escola pública brasileira, e, em um contexto mais amplo, latino-americana, é, intrinsecamente, um espaço de encontro entre diferentes línguas e culturas.

Essa configuração não é acidental. A formação política e sociocultural brasileira constituiu-se historicamente "de costas" para a América Latina e o Caribe, orientada por um olhar que privilegiou a Europa e, posteriormente, os Estados Unidos como centros de referência civilizatória, científica e linguística. Trata-se de uma herança colonial que se atualiza em contextos de dependência e dominação (desde autores como Cardoso y Faletto, 1970; Marini, 1973), nos quais a periferia reproduz, em suas instituições, a lógica dos centros hegemônicos. Essa continuidade não se limita à economia ou à política, uma vez que atravessa múltiplas dimensões institucionais, e o campo educacional é uma de suas expressões mais evidentes. A escola pública brasileira, nesse contexto, opera historicamente sob uma lógica monolíngue e monocultural, herdeira do projeto colonial de homogeneização, que invisibiliza as línguas indígenas, africanas, de imigração e de herança presentes nos territórios, ao mesmo tempo em que hierarquiza as línguas estrangeiras segundo sua posição no sistema-mundo (o inglês no topo, o espanhol como apêndice, as demais línguas como folclore ou déficit).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil (LDB, Lei nº 9.394/1996) representou um marco ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna no currículo do ensino fundamental e médio. Mais do que isso, a LDB abria possibilidades para que as comunidades escolares pudessem escolher a língua estrangeira a ser ofertada, considerando as características regionais e os interesses locais. Este princípio, embora nem sempre efetivado na prática, apontava para um reconhecimento da diversidade linguística do país e da importância de uma educação que dialogasse com os repertórios culturais presentes nos territórios.

Contudo, a promulgação da Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no mesmo ano representaram um significativo retrocesso no contexto brasileiro. Trata-se de um dos muitos outros retrocessos dessa Reforma que evidencia os impasses, dificuldades, conflitos e contradições da educação pública brasileira na qual o ensino das línguas estrangeiras é 'mais' um elemento que compõe esse cenário. A reforma restringiu o ensino de línguas

estrangeiras no ensino médio prioritariamente ao inglês, com possibilidade de oferta de espanhol de forma optativa, desconsiderando a multiplicidade de línguas que historicamente fazem parte da formação cultural brasileira e, mais recentemente, a diversidade linguística trazida pelos novos fluxos migratórios.

Paradoxalmente, no mesmo período testemunhamos mudanças significativas na legislação migratória brasileira. A nova Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) substituiu o antigo Estatuto do Estrangeiro de 1980, passando a tratar o movimento migratório como um direito humano e garantindo ao migrante condições de igualdade perante os nacionais. Já no âmbito municipal e estadual, a Política Municipal para a População Imigrante (Lei nº 16.478/2016) e a Política Estadual para a População Migrante (Projeto de Lei nº 975/2017) estabeleceram diretrizes para a inclusão educacional dessa população.

O aumento significativo do número de imigrantes no Brasil e em São Paulo torna estas questões ainda mais prementes. Dados do Observatório das Migrações em São Paulo (OBMig) indicam que o número de imigrantes registrados anualmente no país saltou de 23.427 em 2000 para 182.931 em 2019. No estado de São Paulo, os números passaram de 8.580 para 40.586 no mesmo período, com impactos diretos no sistema educacional: o número de alunos imigrantes matriculados em escolas públicas e privadas brasileiras aumentou de 43.400 em 2010 para 130.067 em 2019.

É neste contexto de contradições e potencialidades que o projeto que deu origem ao presente texto, «Escola pública: espaço de interculturalidade, pesquisa e formação docente», se insere. O projeto concentra-se em três frentes fundamentais: (1) levantamento e sistematização da produção acadêmica existente sobre a área; (2) investigação junto a profissionais da educação sobre a situação da diversidade linguístico-cultural nas escolas, especialmente com a presença de imigrantes e refugiados; e (3) realização de sessões formativas baseadas na proposta de pesquisa-ação, com o objetivo final de elaborar propostas concretas a serem implementadas nas escolas.

Assim, o presente artigo, baseado nos resultados do referido projeto tem como objetivo relatar esta experiência, articulando-a com as discussões sobre justiça epistêmica e inclusão desde a América do Sul, bem como trazer os principais resultados do estudo feito pelo Grupo de Pesquisa Línguas e Culturas em Movimento (MOVIMENTA)**.** Argumentamos que as línguas e culturas dos povos migrantes, historicamente marginalizadas nos currículos escolares, constituem conhecimentos legítimos que devem ser incorporados aos processos educativos, não como folclore ou curiosidade, mas como saberes que enriquecem a formação de todos os alunos e contribuem para a descolonização do pensamento educacional hegemônico na América Latina.

Considerações teórico-metodológicas: fundamentos, procedimentos, dados e contextos

A proposta de uma educação para a justiça epistêmica na América Latina parte do reconhecimento de que o sistema educacional moderno foi constituído a partir de uma lógica colonial[1] que hierarquiza

1 Nota sobre o conceito de colonialidade: O conceito de colonialidade foi formulado originalmente por Aníbal Quijano (1992; 2005) para designar um padrão de poder que, embora tenha origem no colonialismo histórico, não se encerra com o fim das administrações coloniais. Enquanto o colonialismo designa um período histórico específico de dominação territorial e política, a colonialidade designa a lógica estruturante que sobrevive e se repro-

conhecimentos, línguas e culturas. Santos e Meneses (2009) argumentam que a colonialidade do saber opera pela produção da "linha abissal" que separa os conhecimentos considerados válidos (científicos, ocidentais) daqueles invisibilizados (populares, indígenas, africanos, asiáticos).

A categoria de "justiça epistêmica", portanto, implica no reconhecimento da diversidade de saberes e, ao mesmo tempo, na transformação das estruturas que produzem a injustiça, ou seja, na descolonização do currículo, da formação docente e das práticas pedagógicas. No contexto das migrações contemporâneas, isso significa reconhecer que os alunos imigrantes trazem consigo repertórios linguísticos e culturais que não são um "déficit" a ser superado, mas recursos para uma educação mais rica e plural.

O referencial teórico que sustentou o projeto de pesquisa do grupo MOVIMENTA e o projeto de formação continuada com professores de escolas públicas brasileiras ancorou-se nas chamadas "abordagens plurais" para o ensino de línguas e culturas. Diferentemente das abordagens singulares, que se concentram no ensino de uma língua específica de forma isolada, as abordagens plurais caracterizam-se por envolver simultaneamente várias línguas e culturas no processo educativo (Candelier et al., 2008), mesmo que a língua de instrução seja o português (como língua estrangeira/segunda/adicional).

Entre as abordagens plurais, destacamos, inspirando-nos em Würzius (2017), particularmente: a) a didática integrada das línguas, que busca estabelecer pontes entre as línguas que os alunos aprendem na escola, valorizando a transferência de conhecimentos e estratégias; b) a intercompreensão entre línguas aparentadas, que desenvolve habilidades para compreender línguas de uma mesma família linguística a partir do conhecimento de uma delas; c) a sensibilização à diversidade linguística, que visa despertar atitudes positivas em relação às línguas e culturas; e d) a abordagem intercultural, que promove o diálogo entre diferentes culturas e a reflexão crítica sobre estereótipos e preconceitos.

Estas abordagens encontram ressonância no conceito de educação linguística ampliada proposto por Cavalcanti (2013). Para a autora, a educação linguística não pode se restringir ao ensino formal de línguas, mas deve abranger todas as situações em que a linguagem está implicada nos processos educativos, envolvendo os professores de línguas, mas também outros profissionais da educação. Nesta perspectiva, a formação docente para o trabalho com a diversidade linguística deve ser transdisciplinar, preparando os professores para lidar com os repertórios linguísticos dos alunos, independentemente da disciplina que lecionam. Podemos dizer que essa transdisciplinaridade vai além das disciplinas específicas do agir docente, pois permite o acesso a diversos saberes e a discussão sobre eles (pedagogia, linguística, antropologia, sociologia, filosofia etc.) disponíveis e implicados na formação docente.

---

duz nas sociedades pós-coloniais, organizando hierarquias sociais, epistêmicas e subjetivas. Quijano distingue três dimensões interligadas: a colonialidade do poder (a classificação racial e a divisão internacional do trabalho como fundamentos do capitalismo moderno); a colonialidade do saber (a subalternização dos conhecimentos não ocidentais e a imposição da epistemologia eurocentrada como universal); e a colonialidade do ser (desenvolvida posteriormente por Mignolo, 2003 e Maldonado-Torres, 2007, que designa a desumanização e a negação ontológica dos sujeitos colonizados). Quijano é reconhecido como um dos precursores do giro decolonial latino-americano, ao lado de autores como Dussel, Mignolo, Grosfoguel e Walsh, tendo aberto caminho para repensar a epistemologia, a metodologia e os conceitos das ciências sociais a partir de uma crítica radical ao eurocentrismo. No campo da educação linguística, a colonialidade manifesta-se na hierarquização das línguas (o português e o inglês no topo, as línguas indígenas, africanas e de imigração na base), na imposição do monolinguismo como norma e na invisibilização dos repertórios linguísticos dos estudantes migrantes e de comunidades tradicionais.

E aqui cabe trazer os conceitos de superdiversidade (Vertovec, 2007) e de pluriverso (Escobar, 2018), pois eles nos oferecem lentes analíticas importantes (ainda que de naturezas distintas) para compreender a complexidade dos cenários linguísticos contemporâneos. Originalmente proposto para descrever as transformações nos padrões migratórios na Europa, o conceito de superdiversidade refere-se tanto ao número de países de origem dos imigrantes quanto à interação entre variáveis como status migratório, gênero, idade, capital social e econômico, redes transnacionais e repertórios linguísticos.

No contexto das escolas públicas paulistanas que foram objeto de estudo do MOVIMENTA e o principal lócus de discussão do curso de formação de professores USP-Escola, a superdiversidade se manifesta na coexistência de diferentes perfis migratórios: imigrantes econômicos, refugiados, estudantes em mobilidade acadêmica, descendentes de imigrantes de ondas migratórias anteriores, cada grupo com diferentes relações com as línguas de herança, com o português e com outras línguas estrangeiras**.** Trata-se, portanto, de um conceito que permite mapear a multiplicidade de camadas que constituem a experiência migratória contemporânea.

No entanto, para dar conta das profundezas ontológicas dessa complexidade, especialmente em um contexto latino-americano marcado pela colonialidade, é preciso convocar o pensamento de Escobar (2018) e sua proposta de pluriverso. Se a superdiversidade descreve a complexidade dentro de um mundo (o mundo moderno-colonial), o pluriverso aponta para a coexistência de múltiplos mundos. Consideramos importante reforçar o fato de que reconhecer que os sujeitos que chegam às escolas carregam diferentes "variáveis" (língua, status, gênero) interseccionais, trazem, igualmente, consigo ontologias relacionais, cosmovisões e formas de existir e habitar o mundo que não se subordinam completamente à lógica ocidental moderna. O pluriverso nos convida, assim, a observarmos e descrevermos a diversidade, bem como a abrirmos para a escuta de mundos outros que coexistem e resistem nos corredores e salas de aula, mundos onde as relações com a língua, o território, a comunidade e o conhecimento podem se dar de modos radicalmente distintos.

Nesse sentido, enquanto a superdiversidade oferece um mapa refinado das variáveis em jogo, o pluriverso nos desafia a questionar os próprios contornos do mapa, lembrando-nos de que a tarefa não pode ser apenas gerir a diversidade, uma vez que temos que aprender a habitar um mundo onde muitos mundos podem caber.

Esta complexidade demanda diagnósticos linguístico-educacionais capazes de captar essa diversidade. Seiffert (2014) oferece uma sistematização dos diferentes tipos de instrumentos diagnósticos: censos, inventários, observatórios, discutindo seus alcances, limites e potencialidades. No campo específico da educação, os diagnósticos linguísticos podem contribuir para: a) tornar visíveis as línguas e variedades linguísticas presentes nas comunidades escolares; b) identificar necessidades formativas de professores; c) subsidiar a elaboração de materiais didáticos adequados aos contextos locais; d) orientar políticas de acolhimento para alunos imigrantes.

A metodologia adotada no projeto, que resultou na preparação do curso de formação continuada no evento USP-Escola, articulou procedimentos de levantamento e sistematização com a realização de sessões formativas baseadas na pesquisa-ação (Tripp, 2005; Thiollent, 2011). A pesquisa-ação caracteriza-se por sua natureza cíclica e participativa, envolvendo diagnóstico, planejamento, ação, avaliação e reflexão, em um processo contínuo de transformação da prática.

No contexto do projeto e do curso de formação, a pesquisa-ação materializou-se na constituição de um grupo de formação composto por professores da educação básica, estudantes de licenciatura e pesquisadores da universidade. As sessões formativas partiram dos diagnósticos realizados pelos próprios professores sobre a realidade linguística de suas escolas e evoluíram para a elaboração coletiva de propostas pedagógicas concretas a serem implementadas em sala de aula.

A primeira frente do projeto dedicou-se ao levantamento sistemático da produção acadêmica sobre ensino de línguas estrangeiras na escola pública, migrações e educação intercultural. Este levantamento resultou em um banco de dados com 187 obras (artigos, dissertações, teses) produzidas no Brasil entre 2000 e 2021, organizadas em categorias temáticas: políticas linguísticas educacionais; formação de professores para a diversidade; acolhimento de alunos imigrantes; experiências de ensino plurilíngue; Centros de Ensino de Línguas (CELs); e línguas de herança. A partir desses dados, um primeiro aspecto de destaque é o crescimento expressivo de pesquisas na área após o ano de 2019. Enquanto no período de 2000 a 2004 não foram encontradas publicações de dissertações e teses sobre o tema, os anos de 2004 a 2018 apresentaram uma produção constante, mas baixa, com uma média anual de 3,5 trabalhos (variando entre 1 e 8). Em contrapartida, observa-se uma mudança significativa de cenário no triênio seguinte: apenas nesses três anos (2019, 2020 e 2021), concentram-se 92 publicações de mestrado e doutorado.

Para explicar essa tendência, identificamos alguns fatores contextuais. Ela responde a um conjunto de fatores macrocontextuais que se entrecruzam a partir de meados da década de 2010. Primeiro, a intensificação dos fluxos migratórios em direção ao Brasil, com destaque para a crise humanitária venezuelana (a partir de 2015, com pico entre 2018 e 2019), o êxodo haitiano (intensificado após 2018), a crise síria e as migrações africanas (congolesas e angolanas), colocou a diversidade linguístico-cultural no centro das preocupações educacionais. Segundo, o novo marco legal representado pela Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), que substituiu o Estatuto do Estrangeiro de 1980 e passou a tratar a migração como direito humano, bem como pela Política Municipal para a População Imigrante (Lei nº 16.478/2016) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (CNE, 2020), criou demandas por investigação sobre implementação e efetivação de direitos. Terceiro, o contexto político contraditório do período 2019-2022, marcado por discurso anti-imigração e retrocessos na política migratória no plano federal, mas também por forte mobilização da sociedade civil e da academia, paradoxalmente impulsionou a produção de conhecimento sobre o tema, na tentativa de documentar violações e propor alternativas. Quarto, a pandemia de COVID-19 (2020-2021) escancarou as vulnerabilidades das populações migrantes no acesso à saúde, à educação e ao trabalho, gerando demanda por estudos específicos. Por fim, a institucionalização do campo, com a criação e a consolidação de grupos de pesquisa, a expansão de programas de pós-graduação, as políticas de ações afirmativas e o financiamento de pesquisas sobre migração, ofereceram as condições materiais e institucionais para que essa produção se concretizasse.

Qualitativamente, constata-se que o volume de pesquisas centradas em ações locais de acolhimento é expressivamente superior ao daquelas voltadas para as políticas linguísticas educacionais. Esse cenário sugere que o processo de integração no Brasil se desenvolve predominantemente por uma dinâmica *bottom-up* (de baixo para cima). Diante da demora do Estado, são as escolas, os docentes e as universidades que absorvem as demandas iniciais e efetivam o acolhimento em suas práticas educativas cotidianas.

O cruzamento deste levantamento permitiu constatar uma produção acadêmica significativa, porém fragmentada, sobre a temática, bem como um descompasso entre os avanços na legislação migratória e as políticas educacionais implementadas nas escolas, o que foi tratado e expandido nas discussões no curso USP-Escola.

A segunda frente consistiu na investigação junto a profissionais da educação sobre a situação da diversidade linguístico-cultural nas escolas, especialmente com a presença de imigrantes e refugiados. Esta investigação foi realizada por meio dos seguintes instrumentos:

a) Questionários online: aplicados a professores da rede pública municipal e estadual de São Paulo, com questões sobre a presença de alunos imigrantes em suas escolas, as línguas faladas por esses alunos, os desafios enfrentados no acolhimento e as estratégias pedagógicas adotadas.

b) Grupos focais: realizados com professores de diferentes regiões da cidade em encontros síncronos presenciais e virtuais, aprofundando questões emergentes dos questionários e explorando narrativas sobre experiências concretas em sala de aula.

c) Diários de leitura direcionada em que os participantes do projeto elaboraram diários de leitura a partir de textos acadêmicos selecionados, relacionando-os com suas próprias experiências docentes e com a realidade de suas escolas.

A análise dos dados evidenciou, ainda, os obstáculos enfrentados pelos professores diante das barreiras linguísticas e da diversidade cultural. Entre as dificuldades citadas pelos docentes, destacam-se: a) as dificuldades de comunicação com as famílias dos alunos; b) o desafio de interação com os discentes e de promover a sua inclusão nas aulas; c) a insegurança quanto aos métodos adequados no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa; d) a escassez de diretrizes sobre como atender e acolher adequadamente imigrantes e refugiados; e) observa-se, ainda, uma crítica à formação docente, visto que os cursos de formação inicial não instrumentalizaram esses profissionais para lidar com o fenômeno migratório. Antes de procedermos com a discussão sobre os desafios do trabalho docente em contextos de migração/diversidade linguístico-cultural, cabe dizer que existem aspectos que afetam de maneira estrutural e significativa a educação brasileira pública, envolvendo também aspectos da nossa formação política e social e que se refletem diretamente no campo educacional. Essa relação entre as características da educação pública brasileira e as especificidades de trabalho em contextos migratórios tem sido mais intensamente trabalhada recentemente por autores como Santos (2025), que fez um levantamento dos impactos das migrações latino-americanas na educação básica com atenção às suas reconfigurações regionais, as políticas públicas de acesso à escola, as desigualdades educacionais resultantes.

Além disso, os relatos ressaltam as vulnerabilidades socioeconômicas e de aprendizagem que afetam os estudantes imigrantes. Esses desafios são agravados pela discriminação e exclusão social reproduzidas por uma parcela significativa da sociedade, contribuindo para a exclusão de grupos minoritários e impactando o ambiente escolar.

Com base nos documentos da primeira e da segunda frente analisados (revisão bibliográfica, documentos normativos e relatos dos professores sobre as práticas escolares), pudemos observar que há uma distância abissal entre o que é garantido pela legislação e/ou pelo que defendem as pesquisas acadêmicas

e da realidade enfrentada por professores e alunos imigrantes no cotidiano escolar. Destacamos a seguir os principais pontos de tensão que foram identificados:

1. A produção acadêmica demonstra um forte enfoque na elaboração de metodologias e políticas voltadas para o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), no entanto, as práticas escolares revelam que as políticas linguísticas implementadas nas escolas ignoram variedades linguísticas e impõem o português como língua única.

2. A barreira linguística é tratada pela escola como um déficit cognitivo, punição escolar e exclusão pedagógica. Um exemplo concreto dessa tensão é o relato a seguir de uma das professoras participantes do evento USP-Escola: "Um dos alunos falava árabe e não entendia português. Os professores de Língua Portuguesa dessas turmas expressaram dificuldades em acolher e incluir estes alunos, tanto nas trocas cotidianas, quanto nas atividades aplicadas em sala. Demonstraram preocupação sobre como dialogar e trabalhar com o aluno que não falava português; e ainda, sugeriram que este aluno, especificamente, deveria permanecer em atraso para a faixa etária, retornando para a 6ª série." (Docente 1)

3. No cotidiano escolar, estudantes se comunicam em diversas línguas maternas, contudo a escola ignora essas línguas: Não há produções literárias escritas em idiomas africanos, árabes ou indígenas nos acervos das Salas de Leitura, dificultando uma conexão entre a identidade do aluno e o material escolar oferecido. Embora a legislação fale de inclusão, não há diretrizes que orientem a implementação e a incorporação dessas diversas culturas e línguas para dentro dos espaços escolares.

4. O ambiente escolar, frequentemente, é atravessado por preconceito, xenofobia, bullying e segregação, e se torna um lugar onde alunos imigrantes acabam se isolando. Pesquisas acadêmicas ressaltam a importância de se compreender os processos de subjetivação, a reconstrução identitária e a importância de dar voz a esses sujeitos.

A terceira frente do projeto consistiu na realização de sessões formativas baseadas na pesquisa-ação durante o evento USP-Escola, com o objetivo de produzir propostas concretas a serem implementadas nas escolas. As sessões foram organizadas em ciclos, cada um dos quais envolvia:

- Diagnóstico coletivo-participativo: os professores identificavam desafios específicos relacionados à diversidade linguística em suas escolas.
- Estudo teórico: a partir dos desafios identificados, textos e conceitos foram selecionados para que pudessem iluminar a compreensão do problema.
- Elaboração de propostas: os professores, em diálogo com os referenciais estudados, elaboravam propostas de intervenção para suas realidades específicas.
- Implementação e avaliação: as propostas eram implementadas nas escolas, com acompanhamento e avaliação coletiva nos encontros seguintes.
- Reflexão e reelaboração: a partir da avaliação, as propostas eram reelaboradas e novo ciclo se iniciava.

Os diários de leitura produzidos pelos participantes alimentavam este processo, fornecendo subsídios teóricos e reflexões pessoais que enriqueciam as discussões coletivas.

Os projetos elaborados pelos docentes nos ofereceram aportes importantes para a análise do cotidiano escolar, evidenciando suas complexidades, contradições e, também, potencialidades. Algumas propostas apontaram para a necessidade de um trabalho coletivo e articulado entre todos os atores da comunidade escolar, a fim de mitigar o isolamento dos estudantes e combater práticas xenofóbicas.

Outras iniciativas propuseram práticas voltadas à valorização identitária dos alunos. Nesse sentido, destacaram-se propostas como a incorporação das línguas maternas dos estudantes, a exemplo do espanhol, chinês, árabe, lingala, umbundo e quimbundo, no cotidiano escolar, fomentando um ambiente plurilíngue e desconstruindo práticas baseadas em modelos de ensino monolíngues. Também foi proposta a elaboração colaborativa de glossários bilíngues e fanzines promovendo a diversidade linguística como recurso didático e valorizando o conhecimento prévio dos alunos imigrantes. Houve, ainda, projetos que sugeriram a adoção dlinguagens não verbais, como as artes visuais, a música, a dança e a culinária, atuando como ferramentas facilitadoras de comunicação e expressão que permitam a participação dos estudantes. Essas ações buscam colocar os alunos como protagonistas, resgatando sua autoestima e valorizando a sua identidade.

Os resultados obtidos pelos projetos de pesquisa-ação indicaram que a construção de uma escola democrática exige capacitação continuada dos profissionais, estabelecimento de vínculos e aproximação com as famílias dos estudantes, convertendo a escola em um espaço de pertencimento e troca recíproca.

Após a implementação das propostas nas escolas, as avaliações coletivas, as reflexões sobre as práticas e as reelaborações dos projetos, foi possível depreender que as intervenções de acolhimento e de educação linguística trouxeram resultados positivos, mas também exigiram adaptações e cuidados diante da realidade escolar e social.

Desdobramentos e discussões: valorização da diversidade linguística como estratégia de educação plurilíngue

Esta seção discute os caminhos para a construção de uma educação plurilíngue no contexto escolar a partir dos dados gerados nas edições do Encontro USP-Escola. Para tanto, inicialmente apresentamos o diagnóstico da diversidade linguística presente nas salas de aula e as propostas de intervenção formuladas pelos docentes participantes. Em seguida, abordamos os principais desafios e possibilidades identificados para a consolidação de políticas de acolhimento no cotidiano escolar.

Resultados e discussão: diagnósticos da diversidade linguística nas escolas

Os levantamentos realizados junto aos professores participantes permitiram construir um panorama da diversidade linguística nas escolas públicas paulistanas e dos desafios enfrentados pelos docentes. Destacamos alguns achados significativos:

1. Diversidade linguística presente, apesar de invisibilizada: os relatos dos professores confirmam a presença significativa de alunos imigrantes em diferentes regiões da cidade. Uma par-

ticipante, cuja escola está localizada na Brasilândia (zona norte da cidade de São Paulo), registrou: "Embora não haja números oficiais, observa-se uma grande presença de imigrantes latino-americanos na região, com destaque para os imigrantes bolivianos, havendo ainda imigrantes venezuelanos, peruanos e haitianos. Tal retrato se repete nas salas de aula. Em um último levantamento extraoficial, conseguimos levantar um total de cerca de 30 alunos de origem estrangeira ou filhos de pais estrangeiros (a unidade tem aproximadamente 670 alunos no total). Quase todas as turmas possuem pelo menos 1 aluno imigrante." (Docente 3).

2. Desafios de comunicação e acolhimento: um relato particularmente revelador veio de um professor aposentado que, embora não estivesse mais em sala de aula, compartilhou a experiência de sua esposa, professora em escola na Moóca. Segundo ele, "a interação entre os professores da escola e esses alunos não se dá naturalmente, uma vez que cada professor pode enfrentar a realidade de ter dois ou mais alunos imigrantes em sua sala, ficando difícil ao docente a dominação de dois ou três outros idiomas para iniciar uma interação mínima que progrida, possibilitando o processo de alfabetização." (Docente 5). Este relato aponta para uma questão central: a expectativa de que o professor "domine" as línguas dos alunos, além de parecer irrealista, nos indica a existência de uma concepção monolíngue que coloca no professor individual a responsabilidade pela comunicação, em vez de pensar em estratégias coletivas e institucionais de acolhimento linguístico.

3. Recursos existentes e não reconhecidos: o mesmo relato aponta para um recurso frequentemente negligenciado: "o maior recurso de que a escola dispõe para inclusão desses alunos de origem estrangeira é a existência de alunos na mesma sala ou na escola, com origem nos mesmos países dos alunos recém-chegados e que até então não se conheciam, dispondo-se a ajudar na comunicação inicial, e assim progredindo, com o passar dos meses, para uma dominação da língua portuguesa, por parte deles, consumado suas inclusões." (Docente 5). Esta observação evidencia a importância de reconhecer e valorizar os recursos já existentes na comunidade escolar: os próprios alunos imigrantes mais antigos, as famílias, os membros da comunidade, como mediadores linguísticos e culturais fundamentais no processo de acolhimento.

4. Falta de preparo institucional: a participante que descreveu a situação dos alunos árabes em escola central registrou ainda: "Até o momento, na escola não existe um projeto de ensino de língua de acolhimento para esses alunos (ideal que fosse no contraturno) ou algum movimento de aproximação entre escola e família dos alunos imigrantes, tampouco alguma orientação por parte da coordenação/assistência pedagógica ou curso de formação docente para o acolhimento e inclusão." (Docente 4).

Esta realidade, como percebemos nos três anos que realizamos o curso no Encontro USP-Escola, não é exceção. A maioria dos relatos aponta para a ausência de políticas institucionais sistemáticas de acolhimento, ficando a responsabilidade pela inclusão restrita à iniciativa individual de alguns professores, especialmente aqueles da alfabetização/língua portuguesa.

Já os diários de leitura produzidos pelos participantes indicam, por um lado, a apropriação dos referenciais teóricos e por outro, a articulação entre teoria e prática e a emergência de questões fundamentais para a pesquisa-ação.

Uma participante ao ler a dissertação "Construindo pontes em vez de muros: acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na Educação Básica", de Rodrigues (2021), destacou: "A autora ao deixar claro o recorte de língua que usaria ao longo da dissertação, a qual, basicamente, não vem depois ou antes das manifestações culturais, mas sim em conjunto, mostrou que o contexto e as circunstâncias ao redor do ensino-aprendizagem é são tão importantes quanto o ensino na língua. Algo que mostra a importância da afetividade no momento de compreender as dificuldades que muitos refugiados e/ou imigrantes no geral podem vir a encontrar ao aprender o português.» (Docente 6).

Esta reflexão aponta para uma dimensão frequentemente negligenciada nas discussões sobre ensino de línguas: a dimensão afetiva e contextual da aprendizagem. Como a participante observa, "crianças em contexto social mais vulnerável podem apresentar maior dificuldade para aprender português, pois essa pode ser uma língua de hostilidade." (Docente 7).

Uma outra participante ao ler uma tese de doutorado (Al Noufal, 2021) sobre a integração da comunidade síria em São Paulo através da culinária, destacou: "Que existem maneiras variadas de se conectar a uma nova língua e oferecer acolhimento ao refugiado, não só através da leitura e escrita a princípio. Que o cotidiano é o ponto de partida para iniciar o ensino. Gostei, bem prático, fácil utilizá-lo imediatamente." (Docente 8). Esta observação é particularmente relevante para a pesquisa-ação, pois aponta para a possibilidade de partir de elementos do cotidiano, como a alimentação, para construir pontes linguísticas e culturais. A tese sobre a cozinha síria como espaço de integração foi aproveitada para se buscar pistas metodológicas concretas, uma vez que a alimentação é diária, fundamental e não pode ser substituída. Assunto onde outros vocabulários podem ser inseridos." (Docente 7).

Um terceiro participante, ao ler uma tese sobre os Centros de Estudos de Línguas (CELs) do estado de São Paulo, levantou questões fundamentais sobre políticas linguísticas: "A primeira coisa que me traz atenção é a citação da Lei nº 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola e torna sua oferta obrigatória no ensino médio, coisa que não vemos ocorrer na prática. Eu não imaginava que havia uma lei, em nosso país, que institui o espanhol como língua obrigatória nos currículos." (Docente 9).

A reflexão de Docente 9 aponta para uma questão central em seu contexto específico, o município de Santana de Parnaíba, que possui 153 matrículas de alunos estrangeiros, com pelo menos 40% de origem latino-americana: "Por que essa rede municipal ainda não implementou o espanhol como componente curricular em todas as escolas, mesmo que em atividades de contraturno? Esse ensino de espanhol valorizaria a língua materna dos imigrantes e refugiados, quando adentrassem na rede municipal de ensino? Um projeto bem estruturado do componente diminuiria a discriminação que muitas vezes esse refugiado sofre na escola?" (Docente 9).

A última participante que trazemos aqui é Docente 10, e que, ao ler o artigo "Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados" (Cursino, 2020), destacou a crítica à concepção monolíngue na formação de professores e a necessidade de reestruturação dos programas formativos. No entanto, observou um limite: "O artigo foca em defender a reestruturação das licenciaturas e da Pedagogia, que é um processo burocrático e demorado. Então, as propostas não são exatamente para uma situação emergencial de acolhimento em sala, mas de uma

reflexão para modificar a Educação e a visão sistemática das escolas sobre o acolhimento." (Docente 9).

Esta observação aponta para um tensionamento fundamental no projeto: como conciliar a urgência do acolhimento imediato com a necessidade de transformações estruturais de longo prazo? A pesquisa-ação busca justamente articular essas duas dimensões, propondo intervenções concretas no presente que, ao mesmo tempo, apontam para transformações mais profundas.

A partir dos diagnósticos realizados e dos estudos teóricos, os participantes do projeto elaboraram propostas concretas a serem implementadas em suas escolas. Destacamos algumas:

a) Mapeamento participativo das línguas da escola: proposta de realização de um levantamento, com a participação dos alunos e famílias, das línguas faladas na comunidade escolar, a ser utilizado como ponto de partida para projetos pedagógicos e para o acolhimento de novos alunos.
b) Banco de recursos comunitários: criação de um banco de dados com alunos, familiares e membros da comunidade que possam atuar como mediadores linguísticos e culturais, apoiando o acolhimento de recém-chegados.
c) Projetos de contraturno com foco em línguas de acolhimento: desenvolvimento de atividades no contraturno escolar que ofereçam português como língua de acolhimento, junto com oportunidades para que os alunos imigrantes compartilhem suas línguas e culturas com a comunidade escolar.
d) Formação continuada em serviço: proposta de criação de grupos de estudo permanentes nas escolas, com apoio da universidade, para discutir questões relacionadas à diversidade linguística e ao acolhimento, superando a lógica de cursos pontuais e descontextualizados.
e) Materiais didáticos plurilíngues: elaboração coletiva de materiais didáticos que incorporem as línguas presentes na comunidade escolar, partindo de temas do cotidiano (alimentação, festas, histórias de vida) e valorizando a intercompreensão entre línguas.

Uma proposta particularmente interessante emergiu do grupo: a criação de uma plataforma colaborativa que centralize informações sobre ONGs, instituições e projetos que atuam no acolhimento de imigrantes e refugiados, facilitando o contato e a articulação entre escolas e esses atores. Como sugeriu uma participante: "As diversas ONGs e instituições que prestam serviços e promovem eventos e atividades no acolhimento de famílias imigrantes ou em situação de refúgio poderiam ter uma forma de centralizar tudo isso em uma única plataforma, para contato, conhecimento e busca de formação. Assim seria mais fácil trazer essas pessoas que têm a vivência diária com esse contexto para dialogar e compartilhar saberes com a escola." (Docente 10).

Esta proposta dialoga diretamente com a ideia de justiça epistêmica, ao reconhecer que os saberes produzidos pelas organizações da sociedade civil e pelas próprias comunidades migrantes são fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Desafios e possibilidades para uma educação linguística plurilíngue

Ao longo do projeto, desde sua fase inicial aos três anos de execução, foi possível identificar desafios e

também possibilidades para a construção de uma educação linguística plurilíngue nas escolas públicas, as quais pontuaremos nas linhas abaixo de modo resumido.

1. Visão monolíngue hegemônica: a maioria dos professores e gestores ainda opera a partir de uma visão monolíngue, segundo a qual o português acaba sendo a única língua de comunicação e ensino, e as línguas estrangeiras são objetos de ensino restritos às aulas de línguas. Esta visão dificulta o reconhecimento dos repertórios linguísticos dos alunos como recursos pedagógicos e, consequentemente, a elaboração de uma gestão linguística mais plural e equitativa;
2. Ausência de políticas institucionais sistemáticas: a maioria das escolas não possui políticas ou protocolos estabelecidos para o acolhimento de alunos imigrantes, ficando a responsabilidade pela inclusão restrita à iniciativa individual de alguns professores;
3. Formação docente inicial distante dos estudos voltados para a temática migratória e educação linguística: os cursos de licenciatura e Pedagogia, em sua maioria, não preparam os futuros professores para lidar com a diversidade linguística em sala de aula, perpetuando a concepção monolíngue e a crença de que apenas os professores de línguas são responsáveis por essa dimensão;
4. Insegurança e outras dificuldades da ordem psicológica: muitos professores sentem-se inseguros ao receber alunos que não falam português, especialmente quando não há colegas ou outros membros da comunidade escolar que falem a língua do recém-chegado. A expectativa de que o professor "domine" as línguas dos alunos não é uma realidade plausível e precisa ser substituída por estratégias coletivas e institucionais;
5. Invisibilidade das línguas presentes: embora as escolas sejam espaços de grande diversidade linguística, essa diversidade permanece em grande parte invisível, não sendo reconhecida nem mobilizada pedagogicamente.

Agora, pensando em possibilidades ou oportunidades que a realidade pesquisada e os relatos dos participantes do evento USP-Escola oferecem, é possível destacar seis pontos que poderão, futuramente, ser usados para avançar na discussão e na elaboração de proposições que permitirão uma maior equidade e justiça social da educação brasileira, isto é, sul-americana.

1. Recursos comunitários: os próprios alunos imigrantes com mais tempo no país de recepção, as famílias e os membros da comunidade constituem recursos fundamentais para o acolhimento linguístico, que precisam ser reconhecidos e valorizados institucionalmente como intérpretes comunitários;

2. Abordagens plurais: as abordagens plurais, sensibilização à diversidade linguística, intercompreensão, descoberta de línguas, oferecem caminhos concretos para o trabalho com a diversidade em sala de aula, independentemente do conhecimento que o professor tenha das línguas dos alunos;

3. Articulação universidade-escola: a pesquisa colaborativa e a formação continuada em serviço, articulando universidade e escola básica, podem constituir caminhos para a produção de conhecimento relevante e a transformação das práticas;

4. Legislação existente: o desconhecimento da legislação vigente (como a Lei nº 13.445/2017, que muda o estatuto oficial de imigrantes no Brasil, abrindo portas para uma política linguística mais justa e equitativa) aponta para a necessidade de maior divulgação e pressão por sua efetivação, como estratégia de garantia de direitos;

5. Protagonismo migrante: a presença de professores e alunos migrantes nas escolas constitui um recurso único para a educação intercultural, que precisa ser valorizado e incorporado às práticas pedagógicas.

6. Temas do cotidiano como ponto de partida: as pesquisas consultadas na construção da base de dados e discutidas nos encontros formativos com professores em serviço apontam para a potência de partir de elementos do cotidiano: alimentação, festas, histórias de vida, para construir pontes linguísticas e culturais, tornando a aprendizagem significativa e contextualizada.

Considerações finais: por uma justiça epistêmica na educação sul-americana

Neste artigo, resultante de uma pesquisa, apresentou-se o projeto "Escola pública: espaço de interculturalidade, pesquisa e formação docente", cujo propósito foi contribuir para a construção de um repertório de atividades, estratégias, projetos e reflexões em direção a uma educação mais justa e inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural presente nas escolas públicas brasileiras. Em diálogo com as epistemologias do Sul e com as lutas por justiça epistêmica na América Latina, reitera-se que as línguas e culturas dos povos migrantes, historicamente marginalizadas nos currículos escolares, constituem conhecimentos legítimos que devem ser incorporados aos processos educativos. A experiência acumulada no projeto permite apontar cinco contribuições para o campo, a saber.

Em primeiro lugar, os diagnósticos realizados evidenciaram a diversidade linguística como as escolas públicas paulistanas são espaços muito mais diversos linguisticamente do que as políticas curriculares e os discursos hegemônicos fazem supor. Esta visibilização é o primeiro passo para o reconhecimento e a valorização dessa diversidade. Em segundo lugar, a produção colaborativa de conhecimento, por meio da articulação entre levantamento acadêmico, investigação com professores e sessões formativas em pesquisa-ação que demonstrou ser possível produzir conhecimento relevante que articula saberes acadêmicos e saberes da prática, contribuindo para superar a hierarquia epistemológica que tradicionalmente separa universidade e escola. Em terceiro lugar, as experiências formativas desenvolvidas indicam caminhos para preparar professores, não somente de línguas, mas também de todas as áreas, para atuarem em contextos de diversidade linguística, desenvolvendo atitudes positivas em relação às línguas e culturas dos alunos e estratégias pedagógicas inclusivas. Em quarto lugar, os diagnósticos produzidos oferecem subsídios para políticas linguísticas e informações e base de apoio para a formulação de políticas linguísticas educacionais mais adequadas à realidade das escolas, que considerem as línguas efetivamente presentes nas comunidades e as necessidades formativas dos professores. Por fim, a pesquisa-ação gerou sugestões concretas para a ação: mapeamento participativo, banco de recursos comunitários, projetos de contraturno, formação continuada em serviço, materiais didáticos plurilíngues, plataforma colaborativa, que

constituem caminhos concretos para a transformação das práticas escolares.

Em diálogo com o tema do número inaugural da revista INFOCUS: "Educação, justiça epistêmica e inclusão desde a América Latina: perspectivas interseccionais e descoloniais em diálogo com o Sul Global", argumentamos que a valorização das línguas e culturas migrantes nas escolas públicas é parte fundamental da luta por justiça epistêmica. Aqui não reivindicamos apenas a "inclusão" dos migrantes em uma estrutura escolar que permanece inalterada, mas também a transformação dessa estrutura a partir do reconhecimento de que os saberes, línguas e culturas que eles trazem consigo como recursos valiosos para a construção de uma educação verdadeiramente plural e descolonial.

Os desafios são muitos, como evidenciam os relatos dos professores: ausência de políticas institucionais, formação inadequada, insegurança, invisibilidade das línguas presentes. No entanto, as possibilidades também se anunciam: os recursos comunitários existentes, as abordagens plurais, a articulação universidade-escola, a legislação existente, o protagonismo migrante, os temas do cotidiano como ponto de partida.

Acreditamos que a experiência aqui relatada aponta para possibilidades concretas de construir, no cotidiano das escolas públicas, práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade linguística como recurso e não como problema. Neste sentido, dialoga com as lutas mais amplas por uma educação decolonial na América Latina e no Caribe, que afirme as múltiplas epistemologias dos povos do Sul e contribua para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Como nos lembra uma das participantes do curso, é preciso "formar agentes capazes de se empatizar e multiplicar soluções para a prática didática, dando foco ao imigrante como um elemento agregador com sua cultura, idioma e história e, principalmente, entrecruzar todos estes aspectos com os nossos. A exemplo disso, encontrar raízes linguísticas que originaram vocabulários em várias línguas, ou ainda, hábitos culturais que são heranças de migrações das famílias dos alunos."

Em suma, esta é a tarefa que se coloca para nós, educadores sul-americanos: construir pontes, em vez de muros; reconhecer que somos todos/todas e todes, em alguma medida, migrantes; e transformar nossas escolas em espaços onde as múltiplas línguas e culturas que nos constituem possam, finalmente, ser acolhidas e celebradas.

Referências

Al Noufal, L. R. (2021). *O refúgio na cozinha: Como a integração da comunidade síria contemporânea configura uma São Paulo de saborosas portinhas* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. https://doi.org/10.11606/T.6.2021.tde-29122021-142911

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República.

Brasil. (2005). *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Presidência da República.

Brasil. (2017a). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei nº 9.394/1996 e institui a Políti-

ca de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República.

Brasil. (2017b). *Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017*. Institui a Lei de Migração. Presidência da República.

Brasil, Conselho Nacional de Educação. (2020). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*. CNE.

Brasil, Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. Recherches en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle,* 2008(5).

Cardoso, F. H., y Faletto, E. (1970). *Dependência e desenvolvimento na América Latina: Ensaio de interpretação sociológica*. Zahar.

Cavalcanti, M. C. (2013). Educação linguística na formação de professores de línguas: Intercompreensão e práticas translíngues. In L. P. da Moita Lopes (Org.), *Linguística aplicada na modernidade recente* (pp. 211–226). Parábola.

Cursino, C. A. (2020). Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados. *Caleidoscópio*, *18*(2), 415–434.

Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822371816

Giroto, C. R. M., & de Paula, E. M. A. T. (2020). Educação de imigrantes e refugiados no Brasil: Uma revisão sistemática da literatura. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, *15*(4), 2036–2054.

Kohatsu, L. N., Ramos, M. C. P., & Ramos, N. (2020). Educação de alunos imigrantes: A experiência de uma escola pública em São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, *24*, Artigo e221652.

Leffa, V. J. (1999). O ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro. *Contexturas*, *4*, 13–24.

Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies,* 21(2–3), 240–270. https://doi.org/10.1080/09502380601162548

Marini, R. M. (1973). *Dialética da dependência*. Vozes.

Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.

Paiva, V. L. M. O. (2003). A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In C. M. T. Stevens & M. J. Cunha (Orgs.), *Caminhos e colheitas: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil* (pp. 53–84). Editora UnB.

Pereira, L. S. M., Silva, K. A., & Guimarães, R. M. (2020). Internacionalização da educação como prática translíngue: Parâmetros e proposições para a formação crítica de professores de línguas. *Revista X*, *15*(1), 202–226.

Pupp Spinassé, K., & Käfer, M. L. (2017). Pedagogia do multilinguismo: Desafios e possibilidades. *Revista Intercâmbio*, *36*, 1–22.

Quental, P. A. (2013). A latinidade do conceito de América Latina. *GEOgraphia*, *14*(27), 46–75. https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2012.v14i27.a13634

Quijano, A. (1992). *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Perú Indígena, 13(29), 11–20.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En E. Lander (Org.), A *colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* CLACSO.

Rodrigues, R. R. (2021). *"Construindo pontes em vez de muros": acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na educação básica* [Dissertação de mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie]. Repositório Digital do Mackenzie. https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/28754

Santos, B. S., y Meneses, M. P. (Orgs.). (2009). *Epistemologias do Sul*. Almedina.

Santos, D. M. A. A. P. (2025). O impacto das migrações na educação: Migrantes latino-americanos na educação básica brasileira. *Cadernos CERU*, *36*(2), 74–92.

São Paulo (Estado). (2017). *Projeto de Lei nº 975, de 2017*. Institui a Política Estadual para a População Migrante. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

São Paulo (Município). (2016). *Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016*. Institui a Política Municipal para a População Imigrante. Prefeitura do Município de São Paulo.

Seiffert, A. P. (2014). *Censo, diagnóstico, inventário e observatório linguísticos: Aspectos metodológicos e papel político-linguístico* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação* (18ª ed.). Cortez.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, *31*(3), 443–466.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, *29*(6), 1024–1054.

Würzius, L. M. (2017). A importância de se trabalhar com abordagens plurais em aula de língua estrangeira: Em especial a Conscientização Linguística. *PROJEKT*, *1*, 4–10.

