



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-  
AMERICANOS (PPG IELA)**

## **A ALFABETIZAÇÃO DE MIGRANTES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

**NATALIA VERNALHA**

Foz do Iguaçu

2026



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-  
AMERICANOS (PPG IELA)**

## **A ALFABETIZAÇÃO DE MIGRANTES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

**NATALIA VERNALHA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Latino-Americanos.

Orientador: Prof. Doutor Marcelo Augusto Rocha  
Coorientadora: Prof. Dra Laura Janaína D. Amato

Foz do Iguaçu

2026

NATALIA VERNALHA

## **A ALFABETIZAÇÃO DE MIGRANTES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Latino-Americanos.

### **1 BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr Marcelo Augusto Rocha.  
PPGIELA - UNILA

---

Coorientadora: Prof. Dra. Laura Janaína D. Amato  
PPGIELA - UNILA

---

Prof. Dr. Valdiney da Costa Lobo  
PPGEDU - UNILA

---

Prof. Dra. Natalia dos Santos Figueiredo  
PPGIELA - UNILA

Foz do Iguaçu, 18 de Março de 2026.

Catálogo elaborado pela Divisão de Apoio ao Usuário da Biblioteca Latino-Americana  
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA

V527

Vernalha, Natalia.

A alfabetização de migrantes na legislação brasileira / Natalia Vernalha. - Foz do Iguaçu, 2026.  
100 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Foz do Iguaçu-PR, 2026.

Orientador: Marcelo Augusto Rocha.

Coorientadora: Laura Janaína Dias Amato.

1. Alfabetização. 2. Migração. 3. Educação de fronteira. 4. Políticas linguísticas. 5. Interculturalidade. I. Rocha, Marcelo Augusto. II. Amato, Laura Janaína Dias. III. Título.

CDU 37

**Dedicatória**

*À minha mãe,  
que sempre acreditou em mim e sonhou com este momento,  
mas partiu antes de vê-lo se concretizar.*

Neiva Rodrigues Ribeiro † 1960 – 2024

*A alfabetização não é apenas um ato mecânico de ensinar letras e palavras, mas um processo de inserção social, cultural e política.*

*(Magda Soares)*

VERNALHA, Natalia. **A ALFABETIZAÇÃO DE MIGRANTES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA** 2026. 103 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso de pós-graduação em estudos latidos americanos – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2026.

## RESUMO

Este estudo investiga a alfabetização de crianças migrantes em contexto de fronteira, tomando como recorte o município de Foz do Iguaçu (PR), na região da Tríplice Fronteira, entre Brasil, Paraguai e Argentina, onde a presença de estudantes internacionais e o multilinguismo tensionam políticas curriculares e práticas escolares. Parte-se do problema de que crianças falantes de espanhol, ainda em processo de aquisição do português, são inseridas em turmas regulares e submetidas a um modelo alfabetizador padronizado (método fônico), sem que legislações, diretrizes curriculares e planejamentos locais explicitem adequações para a diversidade linguística e cultural. O objetivo consiste em analisar as diretrizes legais e normativas que orientam a alfabetização de crianças em cidades de fronteira, com ênfase na legislação brasileira e nas políticas públicas educacionais, bem como examinar as indicações do planejamento anual municipal do 2º ano do ensino fundamental do ano de 2025, quanto ao atendimento de estudantes migrantes. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa (Bardin, 1977), de viés bibliográfico e documental (Gil, 2002), com análise de marcos legais e curriculares nacionais, estaduais e municipais e comparação de contrastes fonológicos entre português e espanhol com apoio do Alfabeto Fonético Internacional. Além da análise de legislações e diretrizes, acerca de políticas curriculares, estudos recentes, como o de Marcondes (2023) e Bedin (2021), apontam os efeitos da padronização promovida pela Base Nacional Comum Curricular, apontando implicações para a autonomia pedagógica e para o atendimento às necessidades de estudantes migrantes. Complementarmente, pesquisas de Amato; Lima, (2022) e Amato; Santos, (2024); Oliveira (2024) e Moraes (2011) evidenciam currículos monolíngues e a realidade multilíngue das regiões de fronteira, enfatizando os desafios na alfabetização de crianças falantes de espanhol, guarani e outras línguas. Os resultados evidenciam tensões e lacunas: embora os dispositivos legais assegurem o acesso à educação, não oferecem orientações pedagógico-curriculares específicas para a alfabetização em situações de diversidade linguística próprias de regiões de fronteira; no plano local, o planejamento municipal não incorpora de forma estruturante diretrizes voltadas ao trabalho com estudantes migrantes. Observa-se, ainda, a centralidade do método fônico como modelo único, cuja eficácia fica comprometida quando aplicado a crianças com repertórios fonológicos distintos, o que demanda ajustes didáticos e políticas de acolhimento linguístico mais consistentes. Conclui-se pela necessidade de fortalecer a articulação entre normativas e práticas escolares, ampliar formações docentes e desenvolver materiais e estratégias interculturais que reconheçam a pluralidade linguística como condição concreta do território e não como exceção.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Migração; Educação de fronteira; Políticas linguísticas; Interculturalidade.

VERNALHA Natalia. **ALFABETIZACIÓN DE MIGRANTES EN LA LEGISLACIÓN BRASILEÑA**. 2026. 103 páginas. Trabajo de Conclusión de Curso de posgrado en Estudios Latinoamericanos – Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, Foz do Iguçu, 2026.

## RESUMEN

Este estudio investiga la alfabetización de niños y niñas migrantes en un contexto fronterizo, tomando como recorte el municipio de Foz do Iguçu (PR), en la región de la Triple Frontera entre Brasil, Paraguay y Argentina, donde la presencia de estudiantes internacionales y el multilingüismo tensionan las políticas curriculares y las prácticas escolares. Se parte del problema de que niños y niñas hispanohablantes, aún en proceso de adquisición del portugués, son incorporados a clases regulares y sometidos a un modelo de alfabetización estandarizado (método fónico), sin que la legislación, las directrices curriculares y la planificación local expliciten adecuaciones para la diversidad lingüística y cultural. El objetivo consiste en analizar las directrices legales y normativas que orientan la alfabetización de niños y niñas en ciudades de frontera, con énfasis en la legislación brasileña y en las políticas públicas educativas, así como examinar las orientaciones del plan anual municipal del 2.º año de la enseñanza primaria para 2025 en lo que respecta a la atención a estudiantes migrantes. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa (Bardin, 1977), de sesgo bibliográfico y documental (Gil, 2002), con análisis de marcos legales y curriculares nacionales, estatales y municipales, y comparación de contrastes fonológicos entre portugués y español con apoyo del Alfabeto Fonético Internacional. Además del análisis de la legislación y de las directrices en torno a las políticas curriculares, estudios recientes, como los de Marcondes (2023) y Bedin (2021), señalan los efectos de la estandarización promovida por la Base Nacional Común Curricular, destacando implicaciones para la autonomía pedagógica y para la atención a las necesidades de estudiantes migrantes. Complementariamente, investigaciones de Amato y Lima (2022), Amato y Santos (2024), Oliveira (2024) y Moraes (2011) evidencian la tensión entre currículos monolingües y la realidad multilingüe de las regiones de frontera, enfatizando los desafíos en la alfabetización de niños y niñas hablantes de español, guaraní y otras lenguas. Los resultados evidencian tensiones y vacíos: aunque los dispositivos legales garantizan el acceso a la educación, no ofrecen orientaciones pedagógico-curriculares específicas para la alfabetización en situaciones de diversidad lingüística propias de regiones fronterizas; en el plano local, la planificación municipal no incorpora de manera estructurante directrices orientadas al trabajo con estudiantes migrantes. Se observa, además, la centralidad del método fónico como modelo único, cuya eficacia se ve comprometida cuando se aplica a niños y niñas con repertorios fonológicos distintos, lo que exige ajustes didácticos y políticas de acogida lingüística más consistentes. Se concluye que es necesario fortalecer la articulación entre normativas y prácticas escolares, ampliar la formación docente y desarrollar materiales y estrategias interculturales que reconozcan la pluralidad lingüística como una condición concreta del territorio y no como una excepción.

**Palabras clave:** Alfabetización; Migración; Educación de frontera; Políticas lingüísticas; Interculturalidad.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Produções acadêmicas sobre alfabetização e educação de crianças migrantes .....	27
Tabela 2	Alterações da LDB (Lei nº 9.394/1996) com impacto em alfabetização de migrantes .....	45
Tabela 3	Análise Documental — Políticas Educacionais, Alfabetização e Diversidade Linguística 1 .....	49
Tabela 4	Análise Documental — Políticas Educacionais, Alfabetização e Diversidade Linguística 2 .....	50
Tabela 5	Alfabetização no PEE-PR e no RCPR .....	53
Tabela 6	Trechos das políticas curriculares BNCC, RCPR e CREP que compõem a linguagem do aprendizado com foco no “sujeito da aprendizagem” .....	56
Tabela 7	Planejamento pedagógico - Objetivos de Conhecimento e áreas de conhecimento I .....	65
Tabela 8	Objetivos de aprendizagem .....	67
Tabela 9	A organização dos códigos de habilidades na BNCC I .....	68
Tabela 10	A organização dos códigos de habilidades na BNCC II .....	68
Tabela 11	Quadro de planejamento com base na BNCC e no CREP: foco na habilidade EF02LP01 .....	69
Tabela 12	Organização Trimestral do Ensino de Língua Portuguesa no planejamento anual .....	70
Tabela 13	Progressão de dificuldades no trabalho com consciência fonológica a partir dos grafemas complexos (dígrafos, encontros consonantais e sons ausentes no espanhol) por 1º trimestre .....	71
Tabela 14	Aplicações do Método fônico e fonemas conflitantes em espanhol .....	73
Tabela 15	Flexibilização curricular no planejamento municipal .....	76

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Número de estudantes migrantes matriculados na rede municipal de Foz de Iguazu .....	35
Figura 2	Mapa de localização da tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai.....	37
Figura 3	Municípios que compõem a AMOP .....	57
Figura 4	Método Fônico criado por Sandra Puliezzi chamado de método das Onomatopéias (Recurso Pedagógico). Associação letra-som .....	59

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Agência da ONU para Refugiados
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Profissional e Tecnológico
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEE-PR	Fórum Estadual de Educação do Paraná
IPA	International Phonetic Alphabet
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
OIM	Organização Internacional para as Migrações
PEE	Planos Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPGIELA	Programa de Pós-Graduação em Estudos Latino-Americanos
RCPR	Referencial Curricular do Paraná
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe, que Deus a tenha em acolhimento, pois foi o seu desejo e anseio profundo que despertou em mim a vontade de buscar um programa de pós-graduação. Sempre foi o seu sonho me ver em um mestrado, e hoje, ao realizar essa etapa, sinto que concretizo também um pedaço do que ela tanto desejava. Durante o processo seletivo, mantive segredo; após a aprovação, enviei-lhe uma foto da matrícula com a mensagem: “comemora quando eu me formar”. Ela respondeu: “você é meu orgulho”. É por isso que este trabalho também é dela, e é com todo o amor e respeito que deixo aqui o meu mais profundo agradecimento: estou realizando o seu sonho por mim.

Agradeço à Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e ao seu programa de apoio psicológico gratuito, essencial para minha permanência e saúde mental durante o mestrado. Em especial, ao professor Marcos de Jesus Oliveira, que me acolheu com escuta generosa e palavras firmes após o recolhimento espiritual da minha mãe. Seu aconselhamento foi fundamental para que eu repensasse o sentido do mestrado, não mais como desejo exclusivo dela, mas como algo que também poderia ser meu.

Agradeço também à minha psicóloga Paola Vitalino da Silva, que me acompanha desde novembro de 2023. Com sua escuta empática, abordagem ética, sensível e comprometida, foi presença constante, braço forte e parceria ao longo de todo esse processo, ajudando-me a reconstruir meus propósitos e cuidar da minha saúde emocional. Aos meus orientadores, Prof. Dr. Marcelo Augusto Rocha, cuja sensibilidade política e precisão conceitual foram faróis orientadores da pesquisa, e à Dra. Laura Janaína Dias Amato coorientadora.

Agradeço aos professores Jorgelina Ivana Tallei e Valdiney da Costa Lobo pela participação na banca de qualificação, cujas leituras cuidadosas e contribuições críticas foram fundamentais para o aprimoramento da pesquisa, ampliando meus horizontes analíticos e metodológicos. Agradeço, ainda, à professora Natália dos Santos Figueiredo por aceitar integrar a banca de defesa junto do professor Valdiney e meus orientadores. Agradeço, com carinho e reconhecimento, ao Newton Camargo da Silva Cruz, da secretaria do PPGIELA, por sua presteza, agilidade e paciência em cada dúvida que surgiu ao longo do percurso. Sua organização, disponibilidade constante e cuidado no trato com os alunos fazem dele uma presença essencial no funcionamento cotidiano do programa. Sua atuação comprometida e acolhedora facilitou muitos dos trâmites que, em momentos difíceis, poderiam ter sido obstáculos. Obrigada por sempre estar pronto a ajudar com gentileza e eficiência.

## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO.....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>1. DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>24</b>
<b>2. MIGRAÇÃO SUL–SUL E ESCOLARIZAÇÃO NA TRÍPLICE FRONTEIRA.....</b>	<b>30</b>
<b>3. MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES.....</b>	<b>40</b>
<b>4. O MÉTODO FÔNICO NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO.....</b>	<b>59</b>
<b>5. ANÁLISE DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL ANUAL DE FOZ DO IGUAÇU DO ANO DE 2025.....</b>	<b>64</b>
<b>6. SÍNTESE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>79</b>
<b>6.1 A migração Sul–Sul na fronteira torna a alfabetização um problema sociolinguístico e curricular, não apenas didático.....</b>	<b>79</b>
<b>6.2 Há um descompasso estrutural entre “direito à educação” e “condições pedagógicas de escolarização” de crianças migrantes.....</b>	<b>79</b>
<b>6.3 As políticas curriculares (nacional e estadual) reproduzem uma linguagem de padronização que reduz o espaço para a diferença linguística.....</b>	<b>80</b>
<b>6.4 O planejamento municipal de Foz do Iguaçu (2025) explicita uma contradição: anuncia sociointeração por gêneros, mas organiza a alfabetização pela centralidade fônica.....</b>	<b>80</b>
<b>6.5 A comparação fonológica português–espanhol evidencia pontos previsíveis de conflito que o planejamento não transforma em estratégia pedagógica.....</b>	<b>81</b>
<b>6.6 A política empurra o problema para a docência: a formação docente aparece como condição de possibilidade, mas não como política efetiva.....</b>	<b>81</b>
<b>6.7 Síntese Interpretativa dos Resultados.....</b>	<b>81</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>88</b>

## PRÓLOGO

Costumo dizer que não sei ao certo se escolhi o Magistério ou se foi ele quem me escolheu. Minha história com a educação começou na cidade de Osasco, Estado de São Paulo, onde nasci e vivi boa parte da minha vida. Logo após concluir o Ensino Médio, em 1999, eu e um grupo de nove amigas decidimos participar do processo seletivo para o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Apenas duas de nós foram aprovadas, e eu fui uma delas. Minha outra amiga desistiu antes mesmo de iniciar as aulas. Assim, fui a única daquele grupo a seguir adiante.

Em 2000, iniciei minha formação no CEFAM, confiante e motivada. O programa, vinculado à política pública estadual, oferecia formação técnica para docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, integrada ao Ensino Médio. Sua proposta curricular combinava formação geral, didática, fundamentos da educação e estágios supervisionados desde o primeiro ano, em escolas públicas. Essa vivência precoce com a realidade da sala de aula foi determinante para minha constituição como professora, despertando em mim o interesse pelas questões sociais e pelo direito à educação.

O CEFAM foi extinto oficialmente no ano 2000, no contexto das mudanças nacionais que passaram a exigir Licenciatura em Pedagogia para a docência nos anos iniciais. Pertenci às últimas turmas formadas em quatro anos, antes de a formação passar para o modelo técnico de três anos. Reconheço, porém, o impacto que o CEFAM teve na democratização do acesso à profissão docente, especialmente para jovens de baixa renda como eu. A combinação de sólida base teórica e prática cotidiana nas escolas públicas marcou profundamente minha identidade profissional, mesmo que, até aquele momento, eu não tivesse convivido com estudantes migrantes ou enfrentado desafios relacionados à diversidade linguística.

Após minha formação, em 2003 fui aprovada em concurso para a Educação Infantil em Osasco/SP, assumindo minha primeira sala de aula em 2004. Paralelamente, iniciei os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, vivenciando também a transição das creches assistencialistas para os Centros de Educação Infantil orientados pela nova LDB/1996. Jovem e inquieta, acompanhei as discussões sobre nomenclaturas e condições de trabalho da educação infantil, mas acabei optando pela exoneração do cargo em 2010.

A partir de 2007, já atuava como professora de Ciências e Biologia no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio pelo Governo do Estado de São Paulo. Experimentei as instabilidades da carreira docente: inicialmente em uma categoria de contratação estável, posteriormente, após mudanças na legislação, passando à condição de professora temporária até 2013. Nesse período,

ficou evidente um problema que me inquietava: muitos alunos nas séries finais apresentavam sérias dificuldades de leitura e escrita, o que me levou a aprofundar meus estudos sobre os processos de alfabetização.

Entre 2014 e 2016, trabalhei exclusivamente na rede particular de ensino, fora de Osasco, mas ainda sem contato com a realidade da Tríplice Fronteira. Fui aprovada novamente em concurso para o Estado de São Paulo, mas optei por não assumir a vaga.

Minha chegada a Foz do Iguaçu aconteceu em dezembro de 2016. Aqui, realizei minha segunda graduação, desta vez em Pedagogia, e escolhi a especialização em Alfabetização e Letramento com o objetivo de aprofundar meus conhecimentos e aprender a lidar de forma mais eficaz com as questões que já havia identificado anteriormente em minha trajetória docente, especialmente as dificuldades enfrentadas por muitos alunos nos processos de leitura e escrita. Minha intenção era justamente fortalecer minha prática pedagógica para fazer a diferença na vida dessas crianças e contribuir para uma alfabetização mais significativa e inclusiva. Atuei na rede privada no ensino fundamental até 2018, ainda sem contato com estudantes migrantes. Foi apenas quando ingressei na rede pública municipal, após aprovação no concurso para Séries Iniciais (18ª colocação), em 2018, que comecei a vivenciar, de forma mais próxima, os desafios da educação em uma cidade de fronteira.

Assumi minha primeira turma em setembro de 2018 e, desde então, venho me dedicando à alfabetização de crianças com contextos culturais e linguísticos diversos. Precisei me adaptar em um novo método de ensino, o método fônico, adotado pela rede municipal de Foz do Iguaçu, contrastando com a abordagem silábica predominante na rede pública paulista.

Além das diferenças metodológicas, outro aspecto marcou esse período: a presença expressiva de alunos migrantes, especialmente oriundos de países da América Latina, fruto dos fluxos migratórios Sul-Sul, nas escolas públicas municipais. Essa realidade trouxe novos desafios à minha prática docente, principalmente no que diz respeito à barreira linguística, ao acesso ao currículo e à necessidade de acolhimento cultural dessas crianças além do contexto de alfabetização que. Em Foz do Iguaçu, ganhou novos contornos.

Atuo como professora em um cargo de 20 horas semanais, sendo 13 horas destinadas à docência direta em sala de aula e 7 horas à hora-atividade, momento dedicado ao planejamento, estudo e reuniões pedagógicas. Para fins de organização interna, a carga horária das horas-atividade é dividida entre os componentes curriculares. Um grupo de docentes fica responsável por Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (Regente 1), e outro por História, Geografia e Arte. Ao ingressar na escola, passei a lecionar História, Geografia e Arte (Regente 2), áreas nas quais, mesmo com a

presença de estudantes migrantes, em especial venezuelanos e falantes de espanhol, não enfrentei grandes dificuldades de mediação pedagógica.

Foi no ano de 2023, designada para regência 1 de uma turma de 4º ano, atuando com os componentes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências vivenciei desafios da alfabetização de um aluno paraguaio, falante de espanhol como língua materna, com graves dificuldades de compreensão e expressão em português. Sem domínio do espanhol, procurei imediatamente a gestão escolar, que por sua vez acionou a Secretaria Municipal de Educação. A secretaria, à época, viabilizou a contratação de estagiário, e fui contemplada com o apoio de um discente do curso de Letras-Espanhol da UNIOESTE, que prestou um suporte importante no atendimento a esse estudante.

Ainda assim, apesar do esforço coletivo, o estudante não conseguiu avançar significativamente nem em português, nem em espanhol. Ao invés de se construir um percurso pedagógico intercultural, que valorizasse sua bagagem linguística e cultural, o que se observou foi um deslocamento do problema para a esfera psicopedagógica: o aluno foi encaminhado para avaliação psicoeducacional. A escola, sem ferramentas e formações adequadas para lidar com a diversidade linguística em sala de aula, acabou reproduzindo uma lógica de exclusão, porém, o estudante foi transferido à pedido da família antes do encerramento do ano letivo e não tive mais notícias do seu processo educacional.

Ainda sobre esse estudante, nas divergências quanto ao seu ingresso escolar, que ocorreu após o início do ano letivo. No 4º ano do Ensino Fundamental, os estudantes já utilizam predominantemente a letra cursiva, ao passo que, no Paraguai, a letra padrão ensinada nas escolas seguem o modelo de letra de imprensa. Essa diferença gerou um desafio adicional ao seu processo de alfabetização e letramento. Uma das estratégias que adotamos foi o uso da letra em caixa alta, um recurso comum nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, para facilitar a adaptação do aluno ao novo sistema gráfico-linguístico.

Foi justamente a partir dessa vivência, tão desafiadora quanto formadora, que surgiu a ideia do projeto de pesquisa que venho desenvolvendo. O projeto teve seu início quando participei do Prêmio Paulo Freire em 2023, o projeto desenvolvido teve como foco a importância da letra cursiva no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais do que uma habilidade mecânica, a escrita cursiva favorece a autonomia, a legibilidade e a apropriação da linguagem escrita em contextos significativos.

O projeto também considerou os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de aprendizagem, para as crianças que cursavam o 4º ano em 2023. Esses estudantes tiveram grande parte de sua alfabetização comprometida em razão da suspensão das aulas presenciais, do ensino

remoto emergencial e das desigualdades de acesso às tecnologias e ao acompanhamento pedagógico adequado. Como consequência, observou-se atraso na consolidação da leitura, da escrita e, em especial, no domínio da letra cursiva, habilidade que exige mediação constante, prática orientada e acompanhamento individualizado, portanto, o projeto buscou resgatar e fortalecer o ensino da letra cursiva como estratégia pedagógica para recompor aprendizagens, respeitando o ritmo e as especificidades das crianças.

Embora não tenha conquistado a premiação (que contemplava os 20 primeiros trabalhos, fiquei na 23ª colocação), vivi a grande alegria de ver a proposta reconhecida. A adaptação desse projeto foi uma das selecionadas para entrevista no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação de Estudos Latino-Americanos (PPGIELA), o que representou para mim um marco importante na consolidação de uma trajetória de pesquisa recebendo as modificações necessárias para evoluir a uma dissertação.

Em 2024, assumi uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de alinhar minha prática docente à pesquisa que venho desenvolvendo sobre a alfabetização de crianças falantes de espanhol. Era meu plano realizar esse percurso de maneira integrada, unindo teoria e prática. Mas vida tomou um rumo inesperado. No dia 20 de julho de 2024, minha mãe partiu desta encarnação, revelando, em seu leito de morte, que convivía há mais de dois anos com um enfisema pulmonar, uma condição que me foi ocultada por ela e por familiares “por amor”, como disseram.

Essa perda profunda desencadeou em mim uma depressão intensa, agravada pelo transtorno afetivo bipolar com o qual convivo. Naquele momento, fui acometida por um episódio depressivo severo, o que me levou a me afastar tanto das atividades acadêmicas quanto das atividades docentes, recolhendo-me para tratamento e autocuidado.

Apesar disso, o vínculo com minha turminha permaneceu vivo em mim, e por amor àquelas crianças, dei continuidade ao meu trabalho quando retornei à escola em 2025, acompanhando a mesma turma então no 3º ano do Ensino Fundamental, comprometida com seu processo de aprendizagem e com o desejo de transformar aquela dor em movimento, e no momento, não atendo estudantes migrantes. Com o avanço do tratamento e o acompanhamento psicológico constante, iniciei também em 2025, gradualmente, meu retorno às atividades acadêmicas. A retomada do mestrado ocorreu de forma cuidadosa, respeitando meus limites e reorganizando prazos e metas. Embora o processo tenha exigido disciplina e reestruturação pessoal, mantive o foco na continuidade da pesquisa, ciente da relevância do trabalho que desenvolvo.

As vivências em sala de aula me levaram à decisão de ingressar no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da UNILA (PPGIELA). A escolha pelo programa foi natural, pois a proposta de valorização da diversidade cultural, linguística e da

interculturalidade dialoga diretamente com os desafios que enfrento em minha prática diária. A UNILA, com seu ambiente multicultural, tornou-se para mim um espaço de reflexão, pesquisa e transformação.

Além de relatos positivos de colegas que passaram pelo PPGIELA, o programa se destacou pela possibilidade de articulação entre teoria e prática, favorecendo uma análise crítica sobre as políticas públicas e as práticas pedagógicas voltadas ao público migrante.

O tema da presente pesquisa surge, portanto, da articulação entre minha trajetória docente e as lacunas identificadas no cotidiano escolar de Foz do Iguaçu bem como à invisibilidade e ao silenciamento das comunidades migrantes na educação pública. Essas lacunas se manifestam tanto na ausência de políticas linguísticas inclusivas quanto na falta de formação específica dos professores para lidar com a diversidade cultural e linguística própria de uma região de fronteira.

As crianças migrantes, muitas vezes oriundas de contextos socioeconômicos vulneráveis e de trajetórias educacionais interrompidas, encontram na escola um espaço que, em vez de reconhecer e valorizar suas identidades, tende a reforçar práticas homogeneizadoras, pautadas em uma concepção única de língua e cultura.

Aprendi a compreender a língua materna dos alunos como um recurso e não como um obstáculo, incorporando-a em atividades de leitura, escrita e oralidade sempre que possível, buscando estratégias que respeitem os diferentes tempos de aprendizagem e as experiências anteriores dos estudantes. Entre essas atividades, destaco o trabalho com o livro “A menina que falava portunhol” da professora e pesquisador: Jorgelina Tallei, lançado pela editora Telha foi inserido nas aulas, no momento da leitura e os conhecimentos aprendidos por meio de um curso chamado “Português Como Língua de Acolhimento na Educação Básica” ofertado pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação.

A partir desse percurso, compreendo que esta dissertação não nasce de uma curiosidade abstrata, mas do encontro entre uma história de formação docente e as urgências concretas do meu trabalho no território de fronteira. Desde a Osasco do CEFAM, à escola pública de Foz do Iguaçu, minha trajetória foi, pouco a pouco, deslocando meu olhar: primeiro, para as desigualdades que atravessam a alfabetização, depois, para as marcas que o currículo e os métodos de ensino imprimem na vida real das crianças, e, por fim, para a fronteira como lugar onde essas tensões se tornam mais visíveis e menos toleráveis.

A experiência com estudantes migrantes, e em especial a vivência de 2023 com um aluno falante de espanhol que não encontrava na escola, as mediações necessárias para aprender, expôs um limite que não é individual, mas institucional.

Percebi que, quando faltam políticas linguísticas, orientações curriculares e formação específica, a diversidade vira problema concreto, embora muitas vezes invisibilizador, e nesse movimento perverso, o direito à aprendizagem se fragiliza. Foi nesse ponto que o cotidiano deixou de ser apenas trabalho e passou a exigir investigação. Escolhi este tema porque já não me parecia suficiente dar conta das demandas por esforço pessoal, por improviso ou boa vontade. Em uma cidade de fronteira, a presença de múltiplas línguas é condição real do território, e o currículo precisa responder a isso com responsabilidade pública.

Ao longo de um período de luto e reorientação pessoal, reafirmei a decisão de permanecer vinculada à escola e à pesquisa, transformando vivências em perguntas rigorosas. Quis saber o que as normativas dizem, o que silenciam e que efeitos esses silêncios produzem no cotidiano da alfabetização de crianças migrantes. Assim, este prólogo encerra-se como um compromisso: transformar meu percurso de professora pesquisadora, em lente analítica para compreender, neste território de encontros, de que modo políticas, diretrizes e práticas escolares podem assegurar a alfabetização como direito efetivo e não como obstáculo adicional à permanência e ao sucesso escolar de crianças migrantes.

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação resulta dos estudos desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPGIELA), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), na linha de pesquisa Práticas e Saberes. O trabalho situa-se na região trinacional de Foz do Iguaçu (PR), espaço atravessado pela intensificação de fluxos migratórios e pela ampliação da diversidade cultural e linguística nas redes públicas de ensino.

A escolha do recorte se justifica pela posição estratégica do município na tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai e pela presença expressiva de estudantes migrantes e internacionais em sua rede municipal. Levantamento realizado em Foz do Iguaçu, coordenado por Blanco em parceria com Agostinho (2025), identificou 1.154 estudantes internacionais matriculados na rede municipal, distribuídos em 49 Centros Municipais de Educação Infantil e 50 escolas de ensino fundamental, em um universo aproximado de 27 mil estudantes atendidos. Esses estudantes correspondem a 26 nacionalidades, com destaque para origens como Venezuela e Paraguai, entre outras, evidenciando a centralidade do debate sobre acolhimento e repertórios linguísticos plurais no cotidiano escolar (Blanco e Agostinho, 2025).

No levantamento realizado, a categoria “internacionais” abrange não apenas migrantes recentes, mas também estudantes residentes em cidades fronteiriças e brasileiros com histórico de escolarização no exterior, reforçando a necessidade de compreender a escola de fronteira como espaço em que trajetórias, línguas e pertencimentos se cruzam de modo contínuo.

O problema que orienta esta pesquisa emerge do contraste entre essa realidade multilíngue e a forma como a alfabetização costuma ser organizada nas salas regulares. Em Foz do Iguaçu, crianças migrantes falantes de espanhol, ainda em processo de aquisição do português, frequentam turmas regulares e são submetidas ao mesmo modelo alfabetizador previsto para os demais estudantes, com centralidade no método fônico. Em termos pedagógicos, trata-se de uma tensão decisiva: quando a alfabetização se estrutura a partir de expectativas de correspondência fonema-grafema e de familiaridade com a oralidade do português, a barreira linguística passa a interferir diretamente na apropriação do sistema de escrita, produzindo obstáculos adicionais ao percurso de alfabetização. A questão central, portanto, não se resume à presença de crianças migrantes na escola, mas à forma como políticas, diretrizes curriculares e planejamentos locais reconhecem, ou silenciam, as exigências didático-pedagógicas próprias da alfabetização em contextos de diversidade linguística.

Do ponto de vista social e educacional, a pesquisa dialoga com estudos que problematizam a reprodução de padrões hegemônicos no interior da escola e seus efeitos excludentes, mostrando

como diferenças socialmente marcadas podem ser convertidas em desigualdades educacionais quando o currículo opera sob lógicas de normalização (Abramowicz et al., 2011). Em cidades de fronteira, essa problemática assume contornos específicos, pois a língua materna, os repertórios culturais e as trajetórias escolares interrompidas ou deslocadas tendem a ser tratadas como exceção, e não como condição constitutiva do território. Em termos conceituais, adota-se a compreensão de fronteira como espaço social, mais do que linha de separação, caracterizado pelas particularidades dos atores sociais e por dinâmicas de circulação e convivência (Bruslé, 2015 apud Kern, 2016). Essa perspectiva fortalece a necessidade de investigar não apenas o acesso formal à escola, mas as condições institucionais e curriculares que sustentam o direito à aprendizagem, com atenção ao papel das normativas e do planejamento pedagógico na produção de respostas educacionais efetivas.

Diante disso, a pesquisa se orienta pela seguinte questão: em que medida as diretrizes legais e normativas e o planejamento municipal anual do 2º ano do ensino fundamental de 2025 incorporam orientações para a alfabetização de crianças migrantes, falantes de espanhol, na rede pública de Foz do Iguaçu, e quais lacunas permanecem quando se considera a especificidade multilíngue do contexto fronteiriço?

O objetivo geral consiste em analisar as diretrizes legais e normativas que orientam a alfabetização de crianças em cidades de fronteira, com ênfase na legislação brasileira e nas políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação de estudantes de diferentes origens linguísticas e culturais, bem como examinar as indicações do planejamento municipal anual do 2º ano do ensino fundamental de 2025 no que se refere à alfabetização e ao atendimento de estudantes migrantes. Como objetivos específicos, busca-se analisar contribuições e limites da legislação educacional vigente para o aprimoramento das condições de alfabetização de estudantes migrantes e internacionais em contexto de fronteira e examinar o planejamento anual municipal do 2º ano do ensino fundamental de 2025, identificando diretrizes, pressupostos e eventuais silenciamentos relacionados ao atendimento pedagógico de crianças migrantes no processo de alfabetização.

Quanto ao delineamento metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de orientação interpretativista (Bardin, 1977), fundamentada em estudo bibliográfico e documental (Gil, 2002; Lüdke e André, 2017). O corpus é composto por marcos legais e documentos curriculares em escala nacional, estadual e municipal, bem como pelo planejamento anual municipal do 2º ano do ensino fundamental de 2025, considerando sua função de orientar o trabalho pedagógico e a organização curricular. O exame dos documentos mobiliza procedimentos de organização, leitura analítica e categorização, com atenção ao que é explicitado, ao que é pressuposto e ao que é omitido, de modo a compreender como a diversidade linguística é tratada no plano normativo e no planejamento

pedagógico. Complementarmente, a pesquisa incorpora uma comparação de contrastes fonológicos entre português e espanhol, com apoio do Alfabeto Fonético Internacional, como recurso para compreender dificuldades recorrentes na alfabetização de crianças falantes de espanhol quando o ensino se organiza sob referenciais fonológicos do português.

A discussão insere-se, ainda, no campo de estudos sobre fronteiras, dialogando com a observação de que parte significativa da produção sobre áreas fronteiriças privilegia abordagens linguísticas descritivas, nem sempre articuladas a dimensões socioeducativas e curriculares que estruturam a vida escolar (Pereira, 2009). Ao centrar o foco na alfabetização e no lugar das normativas e do planejamento municipal, busca-se contribuir para o debate sobre políticas curriculares e políticas linguísticas na escola pública em contexto trinacional, especialmente no que concerne ao direito à aprendizagem de crianças migrantes em condições concretas de multilinguismo.

A dissertação está organizada em três capítulos articulados entre si, de modo a conduzir o leitor acerca da compreensão histórico-estrutural das desigualdades linguísticas em contextos educacionais, à análise normativa e, por fim, ao exame do planejamento curricular municipal em um contexto fronteiriço multilíngue.

O Capítulo 1 apresenta um panorama histórico e crítico da formação social brasileira e de seus efeitos na constituição de um modelo educacional marcado por processos de exclusão e hierarquização de sujeitos, saberes e linguagens. Nesse capítulo, mobiliza-se a discussão sobre a produção histórica de desigualdades e sobre como práticas e políticas educacionais podem operar por normalização, especialmente quando desconsideram marcadores socioculturais e linguísticos. Ao estabelecer esse pano de fundo, o capítulo cria as bases para compreender por que a diversidade, quando não reconhecida institucionalmente, tende a ser tratada como desvio a ser corrigido e não como condição legítima da escola pública.

O Capítulo 2 dedica-se à análise do arcabouço legal e normativo brasileiro que assegura o direito à educação e à alfabetização, com atenção às implicações desse marco para o atendimento de estudantes migrantes em cidades de fronteira. Examina-se a forma como documentos centrais, como: a Constituição Federal, a LDB, o ECA, a Lei de Migração, o PNE e diretrizes curriculares nacionais, enunciam, ou deixam de enunciar, princípios, garantias e responsabilidades relacionadas ao acolhimento linguístico, à permanência e à aprendizagem. Além disso, o capítulo busca identificar convergências, tensões e lacunas no plano normativo, observando em que medida a universalidade do direito à educação se traduz em orientações concretas para contextos multilíngues e transfronteiriços, e como a padronização curricular pode produzir efeitos sobre a autonomia pedagógica e sobre respostas educacionais voltadas a crianças falantes de espanhol.

O Capítulo 3, por sua vez, desloca a análise para o nível local, examinando o planejamento anual municipal do 2º ano do ensino fundamental de 2025 em Foz do Iguaçu. O foco recai sobre as diretrizes prescritas para a alfabetização e sobre os pressupostos que orientam o trabalho pedagógico na rede municipal, especialmente quanto à presença de crianças migrantes e ao desafio de alfabetização em língua adicional. O capítulo investiga se o planejamento municipal reconhece a diversidade linguística como parâmetro estruturante, se prevê estratégias de acolhimento e adaptações curriculares, e como se articula com o método fônico adotado como orientação central. Complementarmente, mobiliza-se a comparação de contrastes fonológicos entre português e espanhol, com apoio do Alfabeto Fonético Internacional, como recurso analítico para explicitar dificuldades recorrentes que podem incidir sobre a alfabetização de crianças falantes de espanhol, contribuindo para relacionar prescrições curriculares e desafios concretos do processo de aprendizagem.

A comparação dos grafemas/fonemas<sup>1</sup>, especialmente quando se considera as dificuldades enfrentadas por crianças falantes de espanhol, na aprendizagem do português, será apoiada pelo Alfabeto Fonético Internacional (*IPA – International Phonetic Alphabet*), sistema de notação criado pela Associação Fonética Internacional. Ao empregar símbolos específicos para cada fonema<sup>2</sup>, o IPA permite distinguir sons que, embora semelhantes do ponto de vista articulatorio ou perceptivo, representam funções diferentes em línguas, como é o caso do português e do espanhol bem como em suas variações presentes na América Latina.

Nesta pesquisa, o IPA não aparece como um recurso meramente técnico, mas como ferramenta analítica para tornar visíveis contrastes fonológicos que incidem diretamente no processo de alfabetização em contextos de migração, sobretudo quando a criança precisa perceber, discriminar e produzir sons inexistentes ou realizados de forma distinta em sua língua materna, com efeitos sobre a leitura, a escrita e a consciência fonológica. Ao mesmo tempo, reconhece-se que o debate sobre fronteiras tem frequentemente privilegiado descrições do plurilinguismo como marca do território, sem sempre explicitar as implicações socioeducativas desse cenário para o currículo, para o planejamento escolar e para o direito à aprendizagem. Pereira (2009) observa que os estudos

---

<sup>1</sup>Grafema e fonema: O grafema é a letra ou conjunto de letras que usamos para escrever um som da fala. O fonema é a representação da língua no contexto oral, a menor unidade de som que diferencia palavras, como /p/ em *pato* e /b/ em *bato*. Assim, o fonema é o que ouvimos, e o grafema é como o representamos por escrito. Essa distinção ajuda a entender, por exemplo, que diferentes letras podem produzir o mesmo som ( *x* em *xale* e *ch* em *chave*) ou que uma mesma letra pode representar sons diferentes em contextos distintos. (Câmara Jr., 1999 - adaptado).

<sup>2</sup>Entre os símbolos mais recorrentes do IPA, destacam-se:

Vogais: [a] (como em *casa*), [e]/[ɛ] (*ocê/ pé*), [i] (*livro*), [o]/[ɔ] (*avô/ porta*), [u] (*burro*). Consoantes: [p] (*pato*), [b] (*bola*), [t] (*tato*), [d] (*dado*), [k] (*casa*), [g] (*gato*), [f] (*faca*), [v] (*vaca*), [s] (*saco*), [z] (*zebra*), [ʃ] (*chá*), [ʒ] (*já*), [m] (*mala*), [n] (*ninho*), [ɲ] (*ninho* – “nh”), [ʎ] (*palha* – “lh”), [ʁ] (*rato*), [r] (*caro*), [l] (*lado*). Semivogais: [j] (*iate*), [w] (*uva*). Diacríticos comuns: [̃] (nasalização, ex.: *são* = [s ẽ d̃w d̃]), [ˈ] (acento primário, ex.: [ˈka.za]), [j̃] (palatalização). (Oliveira, 2009 – adaptado).

sobre áreas fronteiriças tendem a concentrar-se majoritariamente em questões de linguagem, evidenciando o plurilinguismo descritivo característico dessas regiões, mas com menor clareza quanto a dimensões escolares e pedagógicas que organizam a vida cotidiana nas instituições de ensino. É nesse ponto que a pesquisa se posiciona, ao partir do reconhecimento do plurilinguismo para ampliar a discussão em direção às condições socioeducativas da alfabetização, articulando território, política curricular e práticas de ensino, de modo a examinar como as normativas e o planejamento municipal respondem, ou não respondem à presença de crianças migrantes.

Nesse enquadramento, a análise documental aponta para lacunas no acolhimento do estudante internacional. Embora os dispositivos legais, garantam o acesso à escola e, em certos enunciados, sinalizem valorização e acolhimento, a tradução pedagógica dessas garantias permanece frágil, e o migrante racializado tende a ocupar posições marginais no funcionamento ordinário do sistema.

A centralidade do método fônico no município de Foz do Iguaçu, adotado como padrão para turmas regulares, ajuda a explicitar essa tensão. Trata-se de um método funcional e com resultados reconhecidos em determinados contextos de alfabetização, mas que, na prática, opera com a expectativa de que o estudante já compreenda o português e seus fonemas, o que não se verifica quando a criança está em processo de aquisição de uma nova língua em ambiente escolar. Assim, mesmo, diante de cartilhas e pesquisas que defendem o português como língua de acolhimento, persistem déficits no atendimento às necessidades de alfabetização plena de estudantes internacionais, evidenciando a necessidade de políticas e diretrizes mais consistentes, capazes de articular o reconhecimento da diversidade linguística às mediações didáticas e curriculares que efetivamente garantem o direito à aprendizagem.

A análise desenvolvida ao longo da dissertação indica que, embora o arcabouço legal brasileiro assegure o acesso à educação e enuncie princípios de igualdade e proteção integral, ainda há lacunas relevantes quando se trata de orientar, de forma explícita e operacional, a alfabetização de crianças migrantes em contextos fronteiriços multilíngues. No plano local, o exame do planejamento municipal do 2º ano do ensino fundamental de 2025, evidencia que a diversidade linguística aparece de modo pouco estruturante, sem diretrizes consistentes de acolhimento e de adaptação pedagógica voltadas a estudantes falantes de espanhol. Além disso, a centralidade do método fônico como referência única tende a intensificar desafios quando aplicada a crianças em processo de aquisição do português, reforçando a necessidade de articular políticas curriculares, formação docente e estratégias interculturais para que a alfabetização se realize como direito efetivo e não como barreira adicional à permanência e ao sucesso escolar.

## 1. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa, intitulada A alfabetização de migrantes na legislação brasileira, analisa como a preocupação com o acolhimento ao migrante aparece na legislação federal, em normativas estaduais e locais e em produções acadêmicas relacionadas ao tema, considerando como ponto crítico a condição do migrante latino-americano racializado no contexto educacional. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo, estruturado por meio de pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2002), com procedimentos de sistematização, organização e categorização do material textual inspirados na análise de conteúdo (Bardin, 1977).

A pesquisa insere-se no campo dos estudos sobre alfabetização, diversidade linguística e políticas educacionais em regiões de fronteira, com atenção ao contexto da tríplice fronteira e ao município de Foz do Iguaçu - PR. O foco analítico recai sobre as condições normativas e curriculares que orientam a alfabetização de crianças migrantes, especialmente falantes de espanhol, em escolas públicas, observando de que modo a diversidade linguística é reconhecida, encaminhada e demonstrada em normativas, diretrizes de planejamento e de organização curricular.

Para fins analíticos, nesta pesquisa utiliza-se “*estudante migrante/internacional*” como categoria escolar que designa sujeitos com trajetórias de deslocamento e/ou escolarização transnacional, cuja inserção na rede pública envolve demandas específicas de acolhimento e mediação pedagógica. Emprega-se “falantes de espanhol” para indicar crianças cuja língua de socialização e escolarização inicial se realiza predominantemente em espanhol, aspecto relevante para a alfabetização em português. Define-se “*acolhimento*” como o conjunto de ações institucionais e pedagógicas voltadas à matrícula, permanência, participação e aprendizagem, incluindo mediações linguísticas e curriculares. A unidade de análise do estudo corresponde aos enunciados e prescrições presentes nos documentos que incidam sobre alfabetização, diversidade linguística, adaptações curriculares, avaliação e formas de atendimento ao público migrante.

A técnica de análise documental foi selecionada por permitir o exame de documentos normativos e de legislações específicas com orientações curriculares para o planejamento do ciclo de alfabetização, de modo a compreender como esses materiais expressam concepções históricas, políticas e pedagógicas sobre alfabetização em contextos multilíngues. A coleta documental foi realizada a partir de versões públicas e oficiais, priorizando documentos vigentes e/ou utilizados como referência institucional no período analisado. Para assegurar rastreabilidade, registrou-se para cada documento: autoria institucional, título, ano, versão ou edição, quando aplicável, esfera administrativa, local de publicação, endereço eletrônico e data de acesso, além de observações sobre

sua função normativa. Esse procedimento buscou reduzir ambiguidades decorrentes de atualizações e circulação de possíveis versões desses documentos normativos.

O corpus foi composto por documentos normativos e curriculares, em diferentes escalas, com incidência direta sobre a organização do trabalho pedagógico, incluindo, entre outros, os marcos legais e documentos mobilizados ao longo do estudo, tais como: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/1990), Lei de Migração (Lei n.º 13.445/2017), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e Resolução CNE/CP n.º 1/2020, além de documentos curriculares de referência no âmbito estadual e municipal, como o Referencial Curricular do Paraná (RCPR, 2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP, 2020). No nível local, o conjunto documental contempla materiais institucionais da Secretaria Municipal de Educação, com destaque para o Planejamento Anual do 2.º ano do ensino fundamental (2025), bem como orientações internas e documentos correlatos. Para contextualização do atendimento ao público migrante, o estudo dialoga ainda com o Protocolo de Acolhimento ao Aluno Imigrante (SMED/UNILA, 2017), quando pertinente ao objetivo analítico de identificar diretrizes existentes e ausências no planejamento voltado à diversidade linguística.

A seleção do corpus considerou critérios como: a) pertinência ao objeto da pesquisa, incluindo alfabetização, acolhimento e diversidade linguística; b) relevância normativa e curricular, por meio de documentos orientadores do currículo e do planejamento e c) aderência ao recorte analítico com foco em documentos com incidência na organização pedagógica local. Os documentos foram obtidos por meio de fontes governamentais e institucionais, incluindo sites oficiais e públicos locais e regionais, além de bibliotecas e arquivos públicos, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram excluídos documentos sem relação com o ciclo de alfabetização, versões sem identificação de origem institucional, materiais opinativos não normativos e duplicidades (quando o mesmo texto circulava em versões idênticas em diferentes repositórios). Quando havia versões distintas do mesmo documento, adotou-se aquela indicada como vigente ou oficialmente referenciada no âmbito institucional analisado.

A revisão bibliográfica foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o objetivo de mapear produções relacionadas à alfabetização, políticas curriculares, diversidade linguística e educação de crianças migrantes em contexto de fronteira. Para a busca, foram utilizados descritores como “escola fronteiriça”, “escola na fronteira”, “escola de fronteira”, “alfabetização” e “fronteira”, combinados

conforme a necessidade. A seleção dos trabalhos considerou a aderência temática e a contribuição para o objeto investigado, compondo um conjunto de referências que subsidia a análise documental, com destaque para estudos que discutem a padronização curricular e seus efeitos (Marcondes, 2023; Bedin, 2021), a tensão entre currículo monolíngue e realidade multilíngue em regiões de fronteira (Amato; Lima, 2022; Amato; Santos, 2024; Oliveira, 2024) e aspectos linguísticos implicados no processo de alfabetização (Moraes, 2011).

A seleção dos trabalhos ocorreu em etapas: (a) busca inicial por descritores; (b) triagem por título, resumo e palavras-chave; (c) leitura integral dos textos selecionados por aderência ao recorte (alfabetização, políticas curriculares, diversidade linguística e fronteira). Quando necessário, ampliaram-se combinações de descritores para captar variações terminológicas usadas na área. O objetivo da revisão foi compor um panorama analítico capaz de sustentar a leitura dos documentos normativos e do planejamento municipal.

Para o tratamento do material, mobilizaram-se procedimentos de análise de conteúdo (Bardin, 1977), orientados à organização e à categorização dos dados extraídos dos documentos e das produções acadêmicas. Em termos operacionais, a análise foi conduzida a partir de leitura sistemática do corpus e de recortes de trechos relacionados ao objeto do estudo, com atenção especial a enunciados sobre:

- a) acesso, matrícula e permanência escolar;
- b) acolhimento e menções à diversidade linguística;
- c) orientações de alfabetização e pressupostos metodológicos;
- d) adaptações curriculares, apoios e estratégias previstas;
- e) avaliação, encaminhamentos e responsabilizações institucionais.

Foram empregadas ainda, de modo auxiliar e controlado, ferramentas de Inteligência Artificial em duas frentes: (a) apoio ao direcionamento de buscas em ambiente web, incluindo a mediação de resultados por sistemas de busca; e (b) apoio à edição e organização textual do manuscrito. No primeiro caso, a ferramenta Gemini do Google, foi utilizada principalmente para sugerir sinônimos e alternativas lexicais na construção de paráfrases e na elaboração de notas explicativas, contribuindo para a escolha de verbetes e termos mais adequados à definição de conceitos. No segundo caso, o ChatGPT foi empregado no mapeamento preliminar de produções, bem como em tarefas de revisão formal, concordância verbal e nominal, coesão e consistência entre parágrafos, com o objetivo de preservar a progressão argumentativa e a clareza expositiva.

As solicitações foram restritas a ajustes de forma e organização, sem inserção de conteúdos factuais que não estivessem previamente presentes no texto e sem substituição da análise, seleção documental e interpretação realizadas pela autora. Para fins de transparência metodológica, o

Apêndice 1 sistematiza, em tabela, as etapas em que houve uso dessas ferramentas e os respectivos tipos de contribuição.

O Quadro 1, a seguir, apresenta a sistematização das produções acadêmicas e dos documentos normativos mobilizados na pesquisa, resultante das etapas de busca, triagem e seleção realizadas nas bases consultadas e em fontes oficiais. Do ponto de vista metodológico, o quadro cumpre três funções: primeiro, documenta o caminho de construção do corpus bibliográfico, conferindo transparência ao recorte adotado; segundo, qualifica a justificativa do problema de pesquisa, ao reunir estudos que apontam tensões entre padronização curricular e demandas de contextos multilíngues, particularmente em regiões de fronteira; terceiro, apoia a operacionalização da análise documental, pois os eixos identificados no mapeamento, tais como: acolhimento, diversidade linguística, currículo, alfabetização e mediações pedagógicas, que orientam a definição de categorias e a leitura dos documentos legais, curriculares e do planejamento municipal analisado.

Tabela 1: Produções acadêmicas sobre alfabetização e educação de crianças migrantes

Autoria	Marcondes, J. J.
Ano de publicação	2023
Dissertação de mestrado	Políticas curriculares de educação de imigrantes da cidade de São Paulo
Contexto da Pesquisa	A dissertação busca analisar como as políticas curriculares brasileiras abordam a educação de imigrantes, com foco específico na população boliviana residente na cidade de São Paulo. A autora propõe uma análise crítica dessas políticas, utilizando uma abordagem decolonial para compreender as implicações das diretrizes educacionais sobre os povos migrantes.
Autoria	Defensora Pública Federal: Panitz, V. A. M. B. estagiário Da DPu e Membro Do eirenè/UFSC: Me. Borba, J. C.
Ano de publicação	2021
Cartilha informativa/educativa.	Proteção de Crianças e Adolescentes em Situação de Migração
Contexto da Pesquisa	Baseia-se numa visão multidisciplinar, conectando linguística aplicada, sociolinguística, sociologia e direito, com atenção especial ao poder e agentes que moldam a presença das línguas
Autoria e ano De publicação	Amato, L. J. D., Santos, M. E. P.
Ano de publicação	2024
Artigo	Reflexões sobre um currículo de acolhimento a alunos do Ensino Fundamental I em contexto multilíngue e multicultural de Fronteiras
Contexto da Pesquisa	A pesquisa acontece no município de Foz do Iguaçu, um território brasileiro de fronteira trinacional (Brasil, Paraguai e Argentina), caracterizado por alta diversidade linguística, social e cultural. Essa região possui um intenso fluxo migratório e forte presença de comunidades multilíngues, com línguas como espanhol, guarani, árabe e línguas indígenas, além do português.  No entanto, a educação básica municipal continua orientada por um currículo de base monolíngue (português) e monocultural, alinhado às diretrizes nacionais e estaduais, sem contemplar adequadamente a pluralidade linguística vivida nas escolas da região.

Autoria e ano De publicação	Oliveira, I. F.
Ano de publicação	2024
Trabalho de Conclusão de Curso	Diversidade linguística e o ensino escolar de língua portuguesa adicional/estrangeira em Foz do Iguaçu e na tríplice fronteira.
Contexto da Pesquisa	A pesquisa explora os desafios e as particularidades do ensino de português para falantes de outras línguas (como espanhol e guarani, predominantes na fronteira), considerando a realidade das escolas e a presença de alunos migrantes. Aborda aspectos metodológicos, materiais didáticos, formação de professores e políticas educacionais relacionadas ao ensino de português para esse público específico.
Autoria e ano De publicação	Ministério da Educação (MEC)
Ano de publicação	2017
Documento Oficial Normativo	Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental: versão final Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental: versão final
Contexto da Pesquisa	A BNCC foi elaborada com o objetivo de assegurar um currículo nacional que garanta direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes, respeitando as diversidades regionais e culturais do Brasil. Sua implementação visa promover uma educação mais equitativa e de qualidade, alinhada às necessidades do século XXI. A versão final da BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e publicada pelo MEC em 2017, após um processo de consulta pública e revisões técnicas.
Autoria e ano De publicação	Bedin, A. M.
Ano de publicação	2021
Dissertação	A reformulação do currículo escolar no estado do Paraná a partir da BNCC: a padronização de aprendizagens e o currículo por competências.
Contexto da Pesquisa	A dissertação investiga como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) influenciou a reformulação do currículo escolar no Paraná, analisando o movimento de padronização das aprendizagens e a implementação do currículo por competências. O estudo discute os impactos dessa padronização na autonomia pedagógica das escolas e professores, refletindo sobre as implicações para a diversidade de contextos educacionais e a prática docente.
Autoria e ano De publicação	Amato, L. J. D., Lima, B. F.
Ano de publicação	2022
Artigo	Educação na tríplice fronteira: Crianças falantes de espanhol nas escolas municipais de Foz do Iguaçu
Contexto da Pesquisa	O artigo analisa a realidade educacional de crianças falantes de espanhol nas escolas municipais de Foz do Iguaçu, localizada na tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina. O estudo aborda os desafios de alfabetização e inclusão linguística, discutindo políticas educacionais, práticas pedagógicas e estratégias de ensino que consideram a diversidade cultural e linguística da região.
Autoria e ano De publicação	Moraes, J. A. B.
Ano de publicação	2011
Dissertação	Habilidades metalinguísticas e suas intercorrências na alfabetização de crianças
Contexto da Pesquisa	Dissertação de mestrado em Educação, desenvolvida na Universidade Federal da Bahia, abordando como habilidades metalinguísticas (como consciência fonológica, segmentação e reflexão sobre a linguagem) influenciam o processo de alfabetização infantil. O estudo examina as dificuldades e particularidades que crianças apresentam ao desenvolver essas competências essenciais para a leitura e escrita.

Fonte: Da autora com base nos textos referência, 2025.

Como síntese do material analisado, o Quadro 1 organiza produções e documentos mobilizados, permitindo visualizar o escopo bibliográfico-documental do estudo. Dessa forma, Bardin (1977, p. 70) assinala que a análise documental tem por objetivo “dar forma e representar de outro modo essa informação”, possibilitando seu armazenamento e uso posterior, com potencial de extração de informações qualitativas e quantitativas.

Por basear-se em análise documental e revisão bibliográfica, a pesquisa se concentra no plano normativo e prescritivo, examinando diretrizes, enunciados e orientações institucionais, sem envolver coleta direta de dados pessoais de estudantes. Os achados, portanto, referem-se ao conteúdo dos documentos selecionados e à forma como orientam a alfabetização e o acolhimento em contexto de diversidade linguística.

## 2. MIGRAÇÃO SUL-SUL E ESCOLARIZAÇÃO NA TRÍPLICE FRONTEIRA

O conceito de migrante pode ser compreendido de forma mais ampla quando analisado sob a perspectiva do território, especialmente no contexto da América Latina, região marcada por intensos fluxos migratórios. Castles, de Haas e Miller (2014) defendem que migrantes são indivíduos que se deslocam voluntariamente ou involuntariamente de um território para outro, buscando melhores condições de vida, trabalho ou segurança. Essa movimentação não ocorre apenas entre países distantes, mas principalmente entre países próximos ou vizinhos, configurando o que se denomina Migração Sul-Sul (Baeninger, 2018, p. 18). Em outras palavras, pode-se afirmar que as “migrações das últimas décadas se caracterizam por apresentar um grande fluxo de imigrantes que partem de países localizados no Sul Global<sup>3</sup>, em direção a outros países que também são do Sul<sup>4</sup> Global” (Santos; Meneses, 2010, p. 468).

A Migração Sul-Sul refere-se, nesta pesquisa, ao movimento migratório entre países em vias de desenvolvimento, com destaque para os fluxos característicos da América Latina. Esses deslocamentos são marcados por fatores históricos, econômicos e culturais que promovem uma dinâmica migratória particular na região. Conforme aponta Murillo-Pedrozo, (2019), essa modalidade migratória desafia as concepções tradicionais de migração internacional, uma vez que os migrantes mantêm vínculos culturais e linguísticos estreitos com seus locais de origem e de destino. Embora as migrações não sejam um fenômeno recente, elas vêm se intensificando e assumindo novas configurações nas últimas décadas, impulsionadas por uma série de fatores interligados, como guerras, perseguições políticas, pobreza, desastres ambientais e instabilidades socioeconômicas. Esses elementos têm levado pessoas a cruzar fronteiras em busca de segurança, proteção ou melhores condições de vida.

De acordo com o *World Migration Report 2020*<sup>5</sup>, da Organização Internacional para as Migrações (OIM), o número de migrantes aumentou de 249 milhões para 272 milhões em dez anos, um acréscimo de aproximadamente 80 milhões desde o início do século XXI.

---

<sup>3</sup> Muitos migrantes agora circulam entre países do próprio Sul, o que inclui, por exemplo, haitianos vindo para o Brasil, venezuelanos para a Colômbia, ou africanos para outros países da África ou América Latina.

<sup>4</sup> Para Santos e Meneses (2010), o Sul Global refere-se aos países emergentes. Essa terminologia remete à divisão internacional que se estabeleceu após a Guerra Fria, onde o globo não estaria mais dividido entre países do Leste e Oeste – países comunistas e capitalistas, respectivamente – mas entre Norte e Sul, sendo o Norte composto por países desenvolvidos e industrializados no século XIX e o Sul por países em desenvolvimento, de industrialização tardia ou antigas colônias de países europeus.

<sup>5</sup> O *World Migration Report 2020* é um relatório publicado pela Organização Internacional para as Migrações (OIM) e faz parte da série de relatórios sobre migração mundial. Seu objetivo principal é aprofundar a compreensão sobre a migração global, fornecendo dados e informações relevantes, além de análises temáticas sobre questões atuais relacionadas à migração.

No Brasil, os fluxos migratórios recentes são fortemente caracterizados por movimentos de países do Sul global. A migração venezuelana é a que apresentou maior crescimento entre 2017 e 2018 - de 6.894 para 32.104 migrantes, conforme dados do *Relatório Anual 2019 – Migração e Refúgio no Brasil*, elaborado pelo OBMigra<sup>6</sup> (Oliveira, 2019, p. 82). A entrada de colombianos também teve aumento expressivo, passando de 2.547 pessoas em 2012 para 9.447 em 2018 (Oliveira, 2019, p. 82). Fluxos anteriormente mais volumosos, como os do Haiti e da Bolívia, têm apresentado retração. A migração haitiana, por exemplo, que chegou a 42.423 pessoas em 2016, caiu para 14.711 já no ano seguinte e a migração boliviana, que havia registrado 16.275 entradas em 2012, foi reduzida para 7.813 (Oliveira, 2019, p. 82).

Os dados mais recentes do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) indicam a intensificação dos fluxos migratórios para o Brasil em 2024, reforçando o caráter Sul-Sul desses deslocamentos. Nesse período, o país registrou mais de 190 mil novas entradas de migrantes, com destaque para a permanência da migração venezuelana como a mais expressiva, tanto nos pedidos de residência quanto nas solicitações de refúgio. De acordo com o Informativo Mensal do OBMigra referente a agosto de 2024, 10.220 venezuelanos obtiveram registros de residência apenas nesse mês, além de 2.446 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, seguidos por 2.108 pedidos realizados por cidadãos cubanos. No mesmo mês, o Brasil reconheceu 1.051 pessoas como refugiadas, evidenciando o aumento das decisões favoráveis em um contexto marcado por crises humanitárias prolongadas na América Latina e no Caribe. Além da migração venezuelana, migrantes oriundos de outros países latino-americanos, caribenhos e africanos também compõem esse cenário. (OBMIGRA, 2024).

Em 2024, a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) emitiu relatórios indicando que a situação no Haiti se agravou havendo aumento exponencial do número de deslocados internos atingindo mais de 1 milhão de pessoas. Em março de 2024, o ACNUR emitiu novas orientações para a proteção internacional, recomendando que os países reconheçam os haitianos em fuga como refugiados. Também se observam entradas de migrantes oriundos de países africanos, embora em proporção menor. Segundo Vargem e Malomalo (2015), “essas migrações africanas ocorrem em função de programas educacionais multilaterais ou da deflagração de conflitos armados em seus países de origem.

A oscilação dos fluxos migratórios está fortemente relacionada tanto à situação sociopolítica dos países quanto à presença de redes de apoio já estabelecidas no país de destino”. Em termos

---

<sup>6</sup> Observatório das Migrações Internacionais, um projeto de pesquisa, desenvolvimento e inovação da Universidade de Brasília (UnB) em parceria com o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP). Ele reúne dados oficiais sobre migração e refúgio no Brasil, com o objetivo de produzir informações relevantes para a formulação de políticas públicas na área.

demográficos, os migrantes são, em sua maioria, adultos em idade economicamente ativa, porém destaca-se a presença de crianças e adolescentes entre os deslocados. O *International Migrant Stock 2019: Country Profile*<sup>7</sup>, produzido pela Organização das Nações Unidas (ONU), indica que, em 2019, dos 807 mil migrantes, mais de 128 mil tinham entre 0 e 19 anos.

É importante destacar que esta pesquisa adota o conceito de território proposto por Lefebvre (1991, p. 26), que não o compreende apenas como um espaço geográfico, mas como “um espaço socialmente construído e vivenciado, onde as relações de poder, cultura e identidade se manifestam”. A experiência migratória envolve a negociação constante desses territórios simbólicos, culturais e afetivos, afetando diretamente a identidade dos migrantes e suas formas de interação com as comunidades locais. No contexto latino-americano, compreender o conceito de migrante, tal como trabalhado nesta pesquisa, ou seja, considerando o migrante como sujeito em trânsito entre diferentes territórios físicos, linguísticos e culturais, implica reconhecer a complexidade desses espaços e a especificidade dos fluxos migratórios Sul-Sul, que resultam em desafios singulares também para as políticas públicas educacionais.

Tais desafios não podem ser separados de processos históricos mais amplos. A construção da Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina), por exemplo, e o controle sobre os territórios, foram marcados por imposições político-econômicas vindas de lógica colonial europeia, cuja concepção hegemônica de cultura buscou a homogeneização e o silenciamento da diversidade. Como apontam Bezerra e Ribeiro (2010, p. 445), “vozes foram silenciadas, cotidianos e práticas modificadas, o pluralismo foi severamente substituído pela padronização”. Esse histórico de invisibilidade de saberes e culturas impacta as populações até os dias de hoje, cujas trajetórias e inserções em novos contextos educacionais ainda são atravessadas por disputas em torno de língua, culturas e identidades. Fanon (2018) entende que o estudante migrante que fala espanhol é atravessado não apenas por uma linguagem, mas por uma corporeidade marcada pela cor da pele, pela nacionalidade e por processos históricos de racialização e colonialidade. Marcas que incidem sobre a forma como esse sujeito é visto e tratado, frequentemente a partir de estereótipos e olhares negativos, que deslegitimam sua pessoa e experiências como um todo nas quais acabam por produzir hierarquias simbólicas que impactam diretamente sua inserção, reconhecimento e trajetória escolar.

O conceito de identidade pode ser compreendido para nós a partir da perspectiva da colonialidade do saber, conforme desenvolvida por Aníbal Quijano (2005) e Walter Mignolo

---

<sup>7</sup> O "International Migrant Stock 2019: Country Profile é um relatório das Nações Unidas que apresenta estimativas do número de migrantes internacionais em cada país ou área do mundo em 2019, detalhado por idade, sexo e origem, segundo o relatório da ONU. Ele fornece uma visão geral do estoque de migrantes internacionais em nível global e nacional, permitindo análises sobre a distribuição geográfica e características demográficas dos migrantes.

(2003). Para ambos em diferentes leituras é possível constatar que, a identidade não é apenas uma construção individual ou cultural, mas um produto de processos históricos de dominação, nos quais o conhecimento, os modos de ser e os saberes produzidos fora da lógica eurocêntrica foram sistematicamente deslegitimados e invisibilizados.

A colonialidade do saber impôs uma hierarquização entre formas de conhecimento, estabelecendo uma identidade hegemônica que naturaliza o padrão ocidental como universal e superior, em detrimento de outros povos. Nesse sentido, ao me referir por identidade do migrante nesta pesquisa, o conceito estará ancorado nessa compreensão crítica e decolonial. Esse processo de homogeneização envolve a negação de saberes ancestrais e a imposição de uma lógica eurocêntrica, que redefiniu modos de ser, viver e aprender, criando uma identidade social baseada na dominação, inclusive linguística. É nesse contexto de decolonização da linguagem e de ressignificação de conceitos e sentidos que se insere a discussão sobre a língua portuguesa no Brasil, historicamente posicionada como língua oficial e universal.

A escola, enquanto instituição responsável pela consolidação desse projeto linguístico, tem adotado predominantemente metodologias de alfabetização vindouras da norma culta e em modelos de ensino eurocêntricos. Apesar das críticas de autores como Freire (1996), para quem métodos de alfabetização mecanicistas e descontextualizados não alfabetizam, mas apenas ensinam a decodificar letras e sons, uma vez que alfabetizar implica também “ler o mundo”, e de Walsh (2009), que evidencia como a escola muitas vezes invisibiliza saberes e linguagens de grupos subalternizados, permanece o desafio de sustentar práticas de alfabetização contextualizadas, críticas e culturalmente situadas.

O método fônico pode ser entendido, conforme Walsh, como parte de uma prática escolar que não reconhece a diversidade linguística e cultural, privilegiando um padrão homogêneo de ensino da língua portuguesa. é importante destacar que o método fônico foi instituído como política oficial de alfabetização no Brasil, especialmente a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, e da criação do Programa Tempo de Aprender, lançado pelo Ministério da Educação em 2020. Esse programa reforça a centralidade do método fônico como estratégia pedagógica prioritária na alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, pautando-se em uma perspectiva tecnicista que privilegia a decodificação dos sons da fala em correspondência direta com os grafemas da língua portuguesa (Brasil, 2020).

Ao normatizar esse modelo como caminho único, a política educacional brasileira desconsidera a pluralidade linguística presente nas salas de aula, sobretudo em contextos de fronteira, o que se torna ainda mais evidente quando se observam os repertórios linguísticos dos estudantes migrantes, mobilizados de forma situada conforme os contextos de interação social,

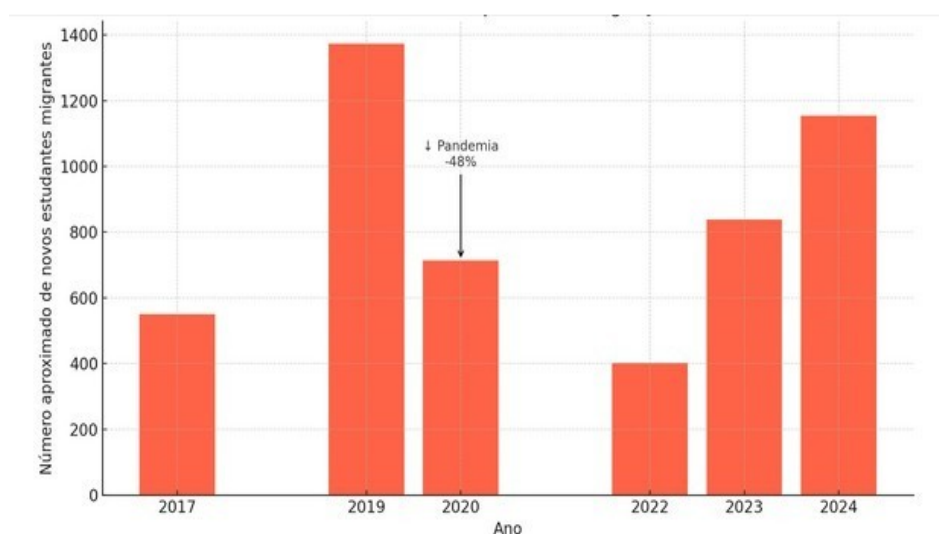
cultural e escolar, desconsiderar esses repertórios implica reforçar práticas pedagógicas homogeneizadoras, que invisibilizam experiências linguísticas plurais e limitam as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes. como é o caso de Foz do Iguaçu, que já utiliza o método fônico nas suas salas de alfabetização desde 2009.

A perspectiva da translinguagem (translanguaging) é de mudar o olhar do “qual língua o aluno fala” para “como ele usa a linguagem para interagir no mundo”. García e Li Wei (2014, p. 2) definem a translinguagem como “o acionamento do repertório linguístico completo de um falante, sem a necessidade de aderir rigidamente às fronteiras sociais e politicamente definidas das chamadas línguas nomeadas”. Essa abordagem evidencia que estudantes migrantes não operam a partir de déficits linguísticos, mas sim de repertórios ampliados, atravessados por experiências culturais, territoriais e identitárias diversas portanto o uso exclusivo do método fônico, centrado nos fonemas do português brasileiro, tende a reforçar mecanismos de exclusão e silenciamento linguístico, se baseados apenas na relação fonema–grafema, pois não podem funcionar isoladamente sem considerar os usos interativos e o contexto sociocultural da escrita (Soares, 2016).

O número de estudantes migrantes matriculados na rede pública municipal tem apresentado um crescimento expressivo nas últimas décadas, refletindo os fluxos migratórios característicos da Tríplice Fronteira e as políticas locais de acolhimento escolar. Entretanto, esse processo não ocorreu de forma linear, sendo influenciado por fatores externos como a pandemia de COVID-19. A figura 1, ilustra o número de estudantes migrantes matriculados em Foz do Iguaçu entre 2017 e 2024. Observa-se um crescimento expressivo nessa população antes da pandemia, atingindo um pico em 2019 com aproximadamente 1380 novos estudantes. O ano de 2020 registrou queda em relação ao ano anterior, considera-se os impactos da pandemia de COVID-19, com cerca de 710 novos estudantes. Nos anos seguintes, houve uma recuperação gradual, com 400 em 2022, 830 em 2023 e, em 2024, o número de novos estudantes migrantes se aproximou dos níveis pré-pandemia, alcançando cerca de 1150 matrículas, o que indica uma dinâmica constante na chegada de migrantes e suas famílias à cidade, impactando diretamente os serviços públicos locais.

Em 2017, durante a elaboração do Protocolo de Acolhimento ao Aluno Imigrante, a Secretaria Municipal de Educação (SMED), em parceria com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), identificou “mais de 550 estudantes imigrantes apenas nos anos iniciais do ensino fundamental” (Foz do Iguaçu, 2017, p. 11).

Figura 1 - Número de estudantes migrantes matriculados na rede municipal de Foz de Iguaçu



Fonte: Foz do Iguaçu/Unila, 2024.

Dados da Polícia Federal indicam que a entrada de migrantes residentes em Foz do Iguaçu sofreu uma redução de 48%, passando de 1.374 pessoas em 2019 para 713 em 2020 durante a pandemia. O portal local H2FOZ interpretou esse fenômeno como consequência direta das medidas sanitárias e restrições de circulação, especialmente nas fronteiras, afirmando que o número de migrantes que escolheram a cidade como destino caiu pela metade no primeiro ano da pandemia (H2FOZ, 2021).

Com a retomada gradual das atividades econômicas e a reabertura das fronteiras, observou-se uma recuperação acelerada nas matrículas escolares. Em 2022, a SMED registrou 402 estudantes migrantes, distribuídos em 47 das 50 escolas municipais, representando 19 nacionalidades distintas. Conforme a Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, “o maior contingente era composto por estudantes paraguaios, somando 203 alunos, seguido de venezuelanos, com 73, e haitianos, com 51 estudantes” (Foz do Iguaçu, 2022).

Já em 2023, o número praticamente dobrou, totalizando 838 estudantes migrantes e refugiados de 18 países com matrícula ativa nas escolas municipais (Observatório Social Do Brasil – Foz do Iguaçu, 2024). No ano seguinte, dados do I Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas indicam a presença de 787 crianças migrantes matriculadas, provenientes de 20 nacionalidades diferentes. Além disso, cada escola municipal já possuía, pelo menos um estudante internacional, sendo que a unidade escolar com maior número, contabilizou 49 estudantes (Foz do Iguaçu, 2024, p. 35). Esses dados mais recentes reforçam a tendência de

crescimento contínuo da presença de estudantes internacionais na rede municipal, mesmo após o impacto da pandemia.

A evolução numérica evidencia, não apenas os efeitos das migrações Sul-Sul na região de fronteira, mas também a importância das políticas públicas de acolhimento implementadas pelo município, como o Protocolo de Acolhimento ao Aluno Migrante (2017) e o 1º Plano Municipal para Migrantes (2024), que buscam assegurar o direito à educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de sua nacionalidade ou origem linguística, dados da ACNUR mostram que, no estado do Paraná, os registros de casos de racismo apresentaram um crescimento expressivo, da ordem de aproximadamente 300% em um intervalo de um ano.

Tal aumento ocorre concomitantemente à intensificação dos fluxos migratórios recentes, especialmente de haitianos e Venezuelanos. Contudo, conforme apontam estudos sobre racismo estrutural, contextos de mudanças sociais intensas tendem a evidenciar e potencializar preconceitos já existentes na sociedade (Almeida, 2019). Nesse sentido, o aumento dos fluxos migratórios pode atuar como um catalisador de tensões sociais previamente naturalizadas, especialmente em sociedades marcadas por desigualdades históricas e raciais.

Baeninger (2017), aponta que em contextos de crise econômica ou de transformações sociais aceleradas nem todos os migrantes são tratados da mesma maneira. Nas populações migrantes racializadas, o racismo e a xenofobia se manifestam de forma estrutural e institucional, atravessando políticas públicas, relações de trabalho e interações cotidianas, o que contribui para a maior visibilidade de episódios discriminatórios em determinados períodos (Gonzalez, 1988).

A cidade de Foz do Iguaçu foi escolhida como campo de pesquisa por reunir características que a tornam um espaço privilegiado para a investigação das relações entre migração e alfabetização. Localizada em uma região de Tríplex Fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, o município apresenta uma expressiva diversidade cultural e linguística nas escolas públicas.

A fronteira Brasil e Paraguai, delimitada pelo Rio Paraná se estende por 1.365,4 km. Desses, 928,5 km são formados por rios e 436,9 km por divisores de águas como mostra a figura 2. O acesso à travessia é feito pela Ponte Internacional da Amizade, que possui 552 metros de comprimento. Já a fronteira entre o Brasil e a Argentina tem uma extensão de 1.261,3 km, também delimitada por rios e divisores de águas. A travessia é realizada pela Ponte Internacional da Fraternidade, que mede 489 metros.

Figura 2 - Mapa de localização da tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai



Fonte: Nogueira, Clemente, 2011 p.01.

Desde 2020, Foz do Iguaçu tem experimentado um crescimento populacional diretamente influenciado pelos fluxos migratórios internacionais característicos da região de fronteira. De acordo com o *Relatório Yglota de Nacionalidades e Etnias da Região Trinacional*, elaborado pelo Observatório das Migrações de Foz do Iguaçu (Yglota), entre 2010 e 2022 foram contabilizados 14.574 imigrantes, de 95 nacionalidades diferentes, estabelecidos no município. Dentre as principais nacionalidades estão paraguaios (7.254), venezuelanos (1.668), argentinos (1.224) e libaneses (1.080), números que evidenciam o caráter transnacional da cidade (Observatório Social De Foz do Iguaçu, 2022). Ainda segundo o relatório, a diversidade étnica e nacional vem se ampliando significativamente, com a presença de 29 etnias distintas em Foz do Iguaçu até 2022. Esse cenário fez com que aproximadamente 16% da população total da cidade fosse composta por migrantes, o que corresponde a cerca de 40 mil pessoas. Os dados revelam que, além dos grupos mais numerosos, há representações expressivas de outras comunidades, como chineses, haitianos e senegaleses, entre outros (Observatório Social De Foz do Iguaçu, 2022).

Em relação ao fluxo de entrada de migrantes, o início de 2025 já apresenta números expressivos. Apenas nos primeiros quinze dias de janeiro de 2025, as passagens pelas duas principais fronteiras terrestres, a Ponte Internacional da Amizade e a Ponte Tancredo Neves, contabilizaram 136.205 ingressos de migrantes, representando uma média de quase 10 mil entradas por dia (Prefeitura Municipal De Foz do Iguaçu, 2025). Embora nem todos os indivíduos registrados permaneçam no município, esses dados evidenciam a dinâmica de circulação e a forte presença de pessoas em trânsito ou com intenção de fixar residência

O crescimento acelerado dessa população na cidade vem acompanhado de desafios para as políticas públicas locais, especialmente nas áreas de saúde, assistência social e educação. Como resposta, o município de Foz do Iguaçu lançou, em junho de 2024, o 1º Plano Municipal para Migrantes, Refugiados e Apátridas (Decreto nº 32.607/2024), buscando estabelecer diretrizes para acolhimento e integração dessas populações (Prefeitura Municipal De Foz do Iguaçu, 2024). Elaborado por meio de um processo participativo que envolveu representantes migrantes, universidades (Unila, Unioeste) e entidades sociais, garantindo voz aos próprios beneficiários da política. O plano busca assegurar o acesso equitativo de migrantes, refugiados e apátridas a serviços públicos essenciais: educação, saúde, assistência social, segurança, trabalho, moradia, cultura, esporte e lazer.

O contexto atual reforça a importância de compreender os efeitos dessas migrações na configuração social, cultural e linguística da cidade, particularmente nas áreas da educação e da alfabetização, que considerem a crescente diversidade linguística presente nas escolas da rede pública municipal. Segundo Amato (2022), essa dinâmica fronteiriça faz com que as instituições escolares de Foz do Iguaçu enfrentem desafios específicos relacionados ao acolhimento, à inclusão e à garantia do direito à educação de crianças migrantes, resultado direto dos fluxos migratórios que marcam sua história recente. Esses aspectos reforçam a relevância de uma pesquisa que busque compreender como as práticas pedagógicas têm (ou não) dialogado com a diversidade linguística presente nas salas de aula da rede municipal.

A diversidade linguística presente nessa região é algo bem característico. A travessia diária de crianças residentes no Paraguai e na Argentina para estudar em escolas públicas de Foz do Iguaçu evidencia a complexidade sociolinguística e cultural da região de fronteira<sup>8</sup>. Muitas dessas crianças são falantes de espanhol e guarani e, ao ingressarem no sistema educacional brasileiro, enfrentam o desafio de serem alfabetizadas em língua portuguesa, sem o devido apoio linguístico (Oliveira, 2024). Esse fenômeno, conhecido como “migração pendular escolar”<sup>9</sup>, amplia a diversidade nas salas de aula e evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as trajetórias escolares e as especificidades linguísticas desses estudantes. Amato e Santos (2024) ressaltam que, embora o município tenha desenvolvido ações como o Protocolo de Acolhimento ao Aluno Migrante, ainda persiste uma abordagem curricular centrada no monolinguismo e na cultura hegemônica brasileira, o que pode dificultar o processo de alfabetização desses alunos.

---

<sup>8</sup> A expressão “complexidade sociolinguística e cultural” refere-se à convivência e interação de diferentes línguas, culturas e práticas sociais em um mesmo território, como ocorre em regiões de fronteira internacional, (Amato; Santos, 2024; Oliveira, 2024).

<sup>9</sup> A migração pendular escolar refere-se ao deslocamento diário de estudantes que cruzam fronteiras internacionais para frequentar escolas em outro país, como ocorre em Foz do Iguaçu, onde a oferta de ensino público gratuito no Brasil atrai alunos residentes nos países vizinhos (Oliveira; Machado, 2022; Amato; Santos, 2024).

Esse cenário revela a necessidade de refletir sobre a adequação dos métodos alfabetizadores para migrantes com as associações sonoras estabelecidas para essa língua que interferem na decodificação do português escrito. No que se refere à aprendizagem da escrita alfabética, cabe à escola, “conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele, orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar” (Soares, 2021, p.53).

A presença de crianças migrantes nas salas de aula regulares pede à escola o desafio de refletir criticamente sobre suas práticas de alfabetização. Embora o português e o espanhol compartilhem semelhanças linguísticas, essas proximidades não garantem uma transição fácil para o processo de letramento em língua portuguesa. Pelo contrário, a convivência entre as línguas pode gerar fenômenos como a transferência linguística, além de dificultar a compreensão de estruturas fonológicas específicas do português que não existem na língua de origem das crianças. A insistência em aplicar o método fônico de forma homogênea, evidencia um silenciamento de políticas linguísticas inclusivas na educação básica, perpetuando desigualdades e barreiras no processo de alfabetização.

Segundo Canclini (2005), a diversidade cultural em contextos latino-americanos de fronteira é fruto de processos de hibridação cultural, nos quais diferentes tradições e modos de vida se sobrepõem e se reconfiguram de forma dinâmica – o uso multilíngue se manifesta amplamente, seja no corredor turístico, onde o espanhol é língua corrente, seja em diferentes espaços comunitários e comerciais. Segundo Garcia (2009), o multilinguismo é um recurso vital que as comunidades mobilizam para se comunicar, negociar identidades e resistir ao apagamento cultural e linguístico. Essa riqueza linguística cotidiana não é refletida na educação básica, que ainda privilegia somente o português norma culta brasileira como correto na alfabetização de Foz de Iguaçu, sendo que o plurilinguismo existe e apenas não é legitimado dentro dos espaços formais de educação da Rede Municipal.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa social e educacional, ao utilizar a escola como um espaço que reflete o mundo social em que estão inseridos os participantes da pesquisa, possuindo um papel de grande importância na socialização dos indivíduos, ao estabelecer uma intermediação entre a vivência familiar e os grupos sociais.

### 3. MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES

Os movimentos migratórios são parte integrante da trajetória humana ao longo do tempo. Como um fenômeno contínuo que envolve diferentes sujeitos, tempos e espaços, a mobilidade humana deve ser entendida como um fenômeno social abrangente e complexo (Gomes, 2011). A interação entre migrantes e a população local configura um processo de socialização recíproca, no qual ambas as partes experimentam transformações (Gomes, 2011, p. 25). Essa circulação de pessoas provoca mudanças tanto no contexto do país de origem quanto no do país de destino, sendo que as relações sociais passam a girar em torno do fenômeno migratório, afetando quem permanece e quem se desloca (Gomes, 2011, p. 48).

Os movimentos migratórios provocam alterações tanto nas trajetórias individuais quanto nas histórias coletivas. Compreender os processos históricos relacionados à mobilidade humana é fundamental para entender as relações estabelecidas entre migrantes e brasileiros. Algumas passagens essenciais sobre o histórico das migrações serão apresentadas para conectar com os temas posteriores do estudo e suas eventuais consequências.

Os escravizados africanos eram trazidos, compulsoriamente, à América Portuguesa por meio de navios negreiros, sem terem ciência do motivo pelo qual estavam sendo levados à força. Os escravizados trabalhavam ao longo de todo território brasileiro, e os primeiros foram trabalhar nos engenhos de cana-de-açúcar das capitânicas. (Rodrigues, 2018). O tráfico transatlântico de africanos, como destaca Rodrigues (2018), não foi apenas um processo de escravização forçada, mas também um momento fundante de uma estrutura social baseada na racialidade e na negação da humanidade do outro. Como argumenta Mbembe (2019), a escravidão criou uma economia política da vida e da morte que classificava corpos humanos segundo sua utilidade e subalternidade. Essa lógica colonial-racial não desapareceu com a abolição formal da escravidão, mas se reorganizou, sustentando até hoje mecanismos de exclusão, preconceito e xenofobia particularmente contra migrantes, indígenas, negros e pobres. Tais marcas estruturais se refletem nas instituições educacionais e na lógica da alfabetização imposta como norma eurocêntrica universal.

Com a independência do Brasil em 1822 e o advento da Lei n. 581<sup>10</sup> que tinha como objetivo reprimir o tráfico de africanos, proibiu-se o tráfico marítimo e desenvolveu-se o tráfico interno entre províncias (Araújo, 2018). Segundo Alonso (2018), as fugas de pessoas escravizadas ocorreram tanto com o apoio de abolicionistas quanto de forma autônoma. Essas ações, sobretudo

---

<sup>10</sup> O advento da Lei n. 581 refere-se à promulgação da Lei Eusébio de Queirós datada de 4 de setembro de 1850, no Brasil Imperial. Esta lei estabeleceu medidas para reprimir o tráfico de africanos para o país, marcando um passo importante na luta contra a escravidão.

nas províncias onde a escravidão sustentava a economia e a política, provocaram conflitos e instabilidade. O medo de uma guerra civil se espalhou entre setores da elite brasileira, como o Judiciário, a Igreja, a imprensa e o Partido Liberal, levando-os a apoiar o fim do regime escravocrata. Nesse contexto, o Parlamento aprovou e a princesa Isabel sancionou, em 13 de maio de 1888, a Lei nº 3.353, conhecida como Lei Áurea. Esse decreto, apenas formalizou um processo de colapso já em curso, impulsionado pelas constantes rebeliões, fugas e outras formas de resistência promovidas pelos próprios escravizados. (Andrews, 2007).

A mão de obra foi substituída pelo branco europeu imigrante importado com objetivo de branquear o país (Alves, 2023. p. 48) e assim se revela um marco de um projeto de Estado que perdura na sociedade atual e se reflete diretamente na escola pública, uma instituição ainda marcada pela herança escravocrata e pela exclusão dos saberes, corpos e vivências afrocentrados e indígenas, sistematicamente deslegitimados em favor de uma matriz eurocêntrica de conhecimento.

O preconceito de classe e a desvalorização do trabalho manual operavam junto a uma xenofobia estrutural que ainda perdura, rebaixando o migrante racializado ao lugar de mão de obra utilitária, sem cidadania plena ou reconhecimento cultural. Tal dinâmica contribuiu para a naturalização da inferiorização do outro, da denominação do estrangeiro<sup>11</sup> e ajudou a sedimentar um modelo de acolhimento que persiste, em novas formas, na contemporaneidade, inclusive por meio da invisibilidade do sujeito migrante nas políticas e legislações educacionais brasileiras. Percebe-se que a xenofobia no Brasil não é um fenômeno recente, tampouco limitado aos fluxos migratórios contemporâneos oriundos do Sul global.

Desde o século XIX, os migrantes foram alvos de práticas excludentes que dificultavam seu acesso aos direitos sociais e à integração. A política migratória do Governo Vargas foi composta por leis que controlavam desde a parte mais burocrática, como as empresas de navegação, até a restrição e seleção das correntes imigratórias. O Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938<sup>12</sup>, estabeleceu normas rigorosas para a entrada de estrangeiros no Brasil, centralizando o controle migratório sob a autoridade federal e restringindo a atuação de iniciativas privadas. O primeiro capítulo do decreto especificava as condições para a admissão de estrangeiros, destacando critérios que refletiam influências eugênicas e raciais predominantes na época. Entre as restrições, estavam a proibição de entrada para pessoas com deficiências físicas ou mentais, ciganos, menores de 18 anos e maiores de 60 anos, além de indivíduos sem profissão considerada lícita ou com comportamentos

---

<sup>11</sup> A palavra "estrangeiro" tem origem no latim vulgar *extranearius*, que deriva de *extraneus*, cujo significado é "de fora", "externo" ou "estranho". Esse termo, por sua vez, vem de *extra*, que significa "fora de". A associação entre *estrangeiro* e *estranho* não é meramente fonética — ela carrega uma carga histórica e simbólica profunda.

<sup>12</sup> Surgiu ainda antes da Segunda Guerra, como primeiro sistema estruturado de controle migratório no Estado Novo. Centraliza as regras de entrada e permanência de estrangeiros no Brasil.

considerados incompatíveis com os valores do governo. O Decreto-Lei nº 406/1938<sup>13</sup>, lei manteve exceções limitadas, expulsou imigrantes irregulares e efetivamente bloqueou refugiados, especialmente judeus, refugiados políticos e civis em fuga, privilegiando uma imigração baseada em interesses econômicos e critérios étnicos.

Conforme estabelecido diretamente no texto do Decreto-Lei nº 3.059/1941<sup>14</sup>, o governo instituiu a criação de Colônias Agrícolas Nacionais sob sua coordenação, por meio do Ministério da Agricultura. O art. 1º determina que o Estado Federal deverá, em parceria com governos estaduais e municipais, promover o estabelecimento dessas colônias em grandes extensões de terra, destinadas prioritariamente a cidadãos brasileiros pobres com aptidão agrícola e, de forma excepcional, agricultores estrangeiros qualificados. O decreto prevê a presença obrigatória de agrônomos nomeados em comissão para administrar as colônias, estabelece o regime de cessão gradual das instalações (máquinas, animais, edifícios) para cooperativas dos colonos após a emancipação e exige a instalação de escolas primárias destinadas à alfabetização e educação básica para garantir a fixação rural e educação dessas famílias, conforme os artigos 6º e 8º.

O acesso à educação escolar não se constituiu de forma igualitária, ao contrário, consolidou-se um processo de “deseducação” dos sujeitos negros, operando como ferramenta de um Estado racista que, pela exclusão de pessoas negras dos processos educacionais, busca manter a exploração baseada na raça como elemento constitutivo do próprio Estado. Nessa dinâmica, a deseducação contribuiu para a manutenção do poder na classe dominante e para a permanência dos sujeitos negros em condição de oprimidos (Oliveira, 2024, p. 6-7).

A escola para colonos, destinada prioritariamente a brasileiros pobres com aptidão agrícola e a agricultores estrangeiros qualificados, reforça a hierarquia racial e social, delimitando quem poderia ser legitimamente incorporado ao projeto nacional. Esse modelo educacional, ao focar em uma educação básica limitada, voltada para o trabalho rural e a “fixação” dos colonos, serviu para reproduzir relações de exploração e subalternidade. A exclusão de negros dessas políticas reforçava a sua condição histórica de marginalização e o controle da classe dominante sobre a força de trabalho, perpetuando a desigualdade. Desigualdade que está em concordância com a Constituição Federal de 1937. Embora a Constituição não trate diretamente da questão racial, ela estabeleceu a

---

<sup>13</sup>Decreto-Lei nº 3.175/1941 (7 de abril de 1941): promulgado durante a guerra, intensifica o perfil restritivo já existente, com foco em limitar o acesso de refugiados e migrantes, no contexto internacional de conflito.

<sup>14</sup>O Decreto-Lei nº 3.059, de 14 de fevereiro de 1941 instituiu oficialmente, pelo Governo Federal e por meio do Ministério da Agricultura, a criação de Colônias Agrícolas Nacionais, com foco na ocupação territorial e na fixação de pequenos produtores rurais no país prevê a instalação de escolas primárias nas colônias, garantindo educação básica aos filhos dos colonos.

centralização da organização educacional amparada pelo Estado, enfatizando a formação moral, cívica e profissional dos cidadãos para somente uma parcela da população. “Essa escolarização oferecida é uma forma do Estado transformar os sujeitos negros em operários para que o capital industrial do próprio Estado consiga continuar explorando a força de produção da população negra” (Oliveira, 2014. p.16).

Antes da instalação da ditadura, observava-se um aumento no número de alunos negros matriculados, impulsionado pela criação de escolas técnicas durante o Estado Novo, resultado dos primeiros movimentos organizados da sociedade civil. A deseducação dos sujeitos negros persistia, manifestando-se por meio de estratégias de exclusão que limitavam o acesso a uma educação de qualidade, restringindo-os principalmente a uma formação técnica inferior. (Oliveira, 2014. p.18). Com a promulgação da Constituição de 1946, no contexto do fim do Estado Novo e início de um período democrático que antecedeu a ditadura civil-militar (1964-1985), esperava-se uma ruptura com essas práticas excludentes. Contudo, apesar dos avanços constitucionais que formalmente ampliavam direitos e garantias, a realidade educacional e social seguiu marcada por profundas desigualdades raciais e socioeconômicas.

A ditadura que se instalaria poucos anos depois aprofundaria ainda mais o autoritarismo, limitando a participação social e o debate democrático, o que dificultou a superação das estruturas racistas e exclusivas herdadas do período anterior. A educação promovida pela ditadura militar tinha como objetivo principal formar cidadãos alinhados com a ideologia do regime, preparando-os para compreender e aceitar as políticas vigentes. Para isso, utilizava-se da disciplina rigorosa e de conteúdos que reforçavam valores morais e cívicos definidos pelos órgãos responsáveis pela normatização do país. Dessa forma, buscava-se garantir que crianças e jovens estivessem prontos para enfrentar as transformações do período, desde que mantivessem a união em torno dos ideais considerados corretos pelo regime (Fico, 1997, p. 123). Em 1980 é criada a Lei nº 6.815, Estatuto do Estrangeiro<sup>15</sup>, Para Samira Frazão (2017, p. 1114), os supracitados artigos do Estatuto deixam a

---

<sup>15</sup>Esse Estatuto foi criado durante o período da ditadura militar e possui um viés fortemente securitário e restritivo, tratando o estrangeiro como uma possível ameaça à segurança nacional. Por isso, sua lógica é incompatível com as concepções mais recentes de educação inclusiva e dos direitos humanos, como as que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013. Contudo, é possível que alguns pareceres ou documentos complementares emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) mencionem o Estatuto do Estrangeiro em contraste ou crítica, especialmente no que diz respeito à garantia dos direitos de migrantes. A legislação migratória foi atualizada somente com a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), que revogou o Estatuto de 1980 e passou a tratar o migrante como sujeito de direitos, com base nos princípios de não discriminação, acolhimento humanitário, garantia de direitos sociais e promoção da inclusão, valores que se articulam muito melhor com as DCNs e com a Constituição de 1988. No entanto, apesar desses avanços normativos, persistem lacunas práticas e conceituais na implementação da alfabetização para crianças migrantes em fase de alfabetização em regiões de fronteira, que demandam recursos pedagógicos específicos para superar as barreiras linguísticas. Dessa forma, a manutenção de referências antigas, como as do Estatuto de 1980, ainda pode influenciar negativamente as políticas educacionais e contribuir para o apagamento ou marginalização desses alunos, evidenciando a necessidade de uma reflexão crítica e da elaboração de práticas que efetivamente garantam o direito à alfabetização e à educação de qualidade para todos.

entender que é permitido ao imigrante sua entrada, porém podendo perder o direito de permanecer. A autora também completa que, mesmo não havendo menção de raça, etnia ou origem na lei, o legado de leis do passado ainda estava indiretamente presente na sociedade. A partir de agora a imigração objetivava, essencialmente, viabilizar mão de obra qualificada aos setores de economia nacional. O imigrante poderia vir e portar-se de acordo aos interesses nacionais.

A promulgação da nova Lei de Migração em 2017 representou uma ruptura significativa com o modelo anterior, buscando estabelecer um novo equilíbrio na condução da política migratória brasileira. Para que uma política pública consiga ganhar relevância e impulsionar transformações, não basta apenas a mudança normativa, é fundamental considerar como a efetivação destas. Sem um engajamento real dos atores envolvidos, as mudanças legais permanecem meramente formais, como ocorre ao logo da história.

A migração e o direito à educação é um processo histórico e político ao longo da emancipação do Brasil que perpetua um espaço de poder de uma parcela da sociedade para manutenção de um *status quo* (Freire; Weil, 2023). A educação pública é um direito firmado pela constituição federal de 1988 como garantia fundamental e direito universal, Art. 205 - e delega ao Estado e à família sua promoção e implementação (Brasil, 1988). Mesmo sendo o Brasil um país de migrantes, e de residência temporária por ser presente na rota de migração Norte-sul, e Sul-Sul a palavra migração, refúgio, refugiado ou equivalente não aparece no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) reconhecem, em suas emendas, os migrantes dignos dos mesmos direitos civis, sociais e educacionais que os indivíduos nascidos no país. Desde a sua promulgação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) passou por diversas modificações que visam ampliar direitos e promover avanços educacionais significativos, refletidos também no Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>16</sup> e nos Planos Estaduais de Educação (PEE)<sup>17</sup> em todo o território nacional. Embora o PNE, instituído pela Lei nº 13.005 em 2014, não contemple uma meta ou diretriz específica voltada à população migrante, ele enfatiza a universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades no âmbito educacional, destacando a promoção da cidadania e o combate a todas as formas de discriminação como princípios orientadores (PNE, 2014, art. 2). Nesse cenário, o próprio contexto social se encarrega de manter um estado de exclusão que, na perspectiva de Martins (2002,

---

<sup>16</sup>Plano Nacional de Educação (PNE): Instrumento de planejamento de médio e longo prazo que define diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no Brasil durante um período de dez anos. O atual PNE foi instituído pela Lei nº 13.005/2014, com vigência de 2014 a 2024 — destaca-se a Meta 5, que estabelece que todas as crianças devem estar alfabetizadas até, no máximo, o final do 3º ano do ensino fundamental.

<sup>17</sup>Documento elaborado por cada estado da federação, com base nas diretrizes do Plano Nacional de Educação, que define metas e estratégias específicas para a realidade educacional local, também com validade decenal.

p. 15), impõe “formas de diferenciação social que imputam a determinadas pessoas lugares sociais não participativos, excludentes, como se elas não pertencessem ao mesmo gênero humano das demais”.

Em discussão sobre a LDB, o Art. 5º estabelece que “o acesso à educação básica obrigatória e gratuita é direito público” e que “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (Brasil, 1996). Ainda que o artigo determine que todos os “cidadãos” tenham direito ao acesso gratuito à educação básica, o texto legal não explicita se este direito se estende de forma inequívoca a pessoas em situação de migração, especialmente aquelas que se encontram em situação documental irregular ou em trânsito recente no país. Além disso, a norma não especifica as condições de permanência e de qualidade desse acesso, especialmente no que diz respeito às necessidades linguísticas, culturais e sociais de crianças e adolescentes migrantes.

A Lei Federal 10.639/2003 configurou um marco legal importante dentro dos estudos da área de Educação das Relações Étnico-Raciais, sancionada em 9 de janeiro de 2003, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares da Educação Básica no Brasil passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares (Brasil, 2003). Essa aprovação é uma conquista dos movimentos sociais afro-brasileiros e se fundamentam a inclusão da lei, que tem como desígnio corrigir injustiças, combater discriminações e preconceitos, corrigir injustiças enfatizando a inclusão social (Brasil, 2008).

Das emendas e alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) que dialogam diretamente com os objetivos desta pesquisa, a análise se concentra nas modificações que impactam o direito à educação de crianças migrantes, em ordem cronológica: (tabela 2)

Tabela 2 - Alterações da LDB (Lei nº 9.394/1996) com impacto em alfabetização de migrantes

ANO	NÚMERO DA LEI	
2003	10 639	Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promovendo a valorização da diversidade cultural no currículo escolar.
2013	12 796	Torna obrigatória a matrícula a partir dos 4 anos de idade na educação básica e estabelece novas regras para a educação básica, incluindo a formação de profissionais da educação .
2023	14 685	Obriga a divulgação pública de listas de espera por vagas na educação básica.

Fonte: Elaboração própria (2025) com base nas Leis nº 10.639/2003, 12.796/2013 e 14.685/2023.

Na perspectiva da interculturalidade, a Lei 10.639/2003 transcende uma abordagem meramente educacional ao reconhecer que a educação e a escola está profundamente entrelaçada com outros aspectos sociais, especialmente na construção das identidades culturais. Conforme destaca Candau (2010, p. 66), a interculturalidade deve ser entendida como uma estratégia ética, política e epistêmica que torna os processos educativos essenciais para questionar as estruturas coloniais ainda presentes na sociedade e na escola. Esses processos possibilitam a revelação do racismo das relações sociais, promovem o reconhecimento e o diálogo entre saberes diversos, e combatem as formas de desumanização. Para migrantes, que frequentemente enfrentam desafios ligados à exclusão social e cultural, essa perspectiva abre caminhos para o empoderamento e a valorização de suas identidades, favorecendo a construção de projetos de vida e o pertencimento social em contextos educacionais diversos.

A Lei 12.796/2013 e à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009<sup>18</sup>, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos de idade (Brasil, 2009). Essas crianças muitas vezes não são percebidas ou consideradas participantes desses processos de escolarização e alfabetização (Nascimento; Morais, 2021), o que acaba contribuindo para mantê-las à margem da sociedade ou invisíveis nessas dinâmicas. Nesse sentido, a recente Lei nº 14.685/2023, ao obrigar a divulgação pública das listas de espera por vagas na educação básica, representa um avanço complementar a Lei 12.796/2013 e importante no que se refere à transparência e ao controle social sobre o direito à matrícula escolar.

Para famílias de crianças migrantes, que desconhecem seus direitos educacionais ou enfrentam barreiras no processo de inserção, essa medida pode funcionar como um instrumento de visibilidade institucional. Ao tornar pública a demanda reprimida, a lei fortalece a responsabilização do Estado e cria mecanismos que permitem à sociedade civil acompanhar o cumprimento do direito à educação, inclusive no caso de populações historicamente marginalizadas. Tal avanço se articula aos princípios estabelecidos pela Emenda Constitucional nº 59/2009<sup>19</sup> e pela Lei nº 12.796/2013, reforçando a ideia de que toda criança tem direito a ser vista e acolhida no espaço escolar.

Embora em constante aperfeiçoamento, a invisibilidade no contexto educacional em relação ao migrante ainda se manifesta, sobretudo no que diz respeito às crianças. Candau (2010, p. 53)

---

<sup>18</sup>O Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009, estabelece a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ele traz orientações sobre organização curricular, limites de matrícula e condições pedagógicas adequadas às diferentes faixas etárias, visando a promoção do desenvolvimento integral da criança.

<sup>19</sup>A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, alterou dispositivos da Constituição Federal relativos à educação, tornando obrigatória a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade e revogando o limite mínimo de aplicação de recursos da União em manutenção e desenvolvimento do ensino, o que ampliou o dever do Estado em garantir o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes na escola, inclusive aquelas em situação de migração (Brasil, 2009).

observa que o sistema público de ensino, concebido no contexto da modernidade e sustentado pelo ideal de uma escola básica acessível a todos, com a missão de transmitir conhecimentos tidos como “universais”, não assegura o direito democrático à educação e ao saber possui pouca abertura à diversidade e à dinamização do processo educativo. Assim, embora essas crianças tenham garantido o acesso e a permanência na escola, permanecem invisíveis em suas singularidades, especialmente no que se refere às suas línguas, culturas e experiências migratórias, que são frequentemente ignoradas ou silenciadas nas práticas pedagógicas cotidianas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2013) são normas obrigatórias para a Educação Básica, orientando o planejamento pedagógico e curricular no sistema educacional brasileiro, com base na LDB. Elaboradas pela perspectiva da diversidade, as DCNs contemplam modalidades como a educação prisional, quilombola e indígena. Ao tratar da migração, sua abordagem ainda se restringe à migração interna, mudanças entre municípios ou estados, sobretudo o êxodo rural, motivada pela falta de acesso à educação no campo. Não há, contudo, qualquer menção direta à educação voltada para crianças migrantes internacionais. Como destacam Matos-de-Souza et al. (2021, p. 7), *apud* Trindade; Cotinguiba, (2023, p. 6), “esperaria que ali se encontrasse mesmo que em grau reduzido, alguma menção ao fenômeno da migração e sua integração dentro da legislação educacional brasileira”.

Nas DCNs, Trindade, Cotinguiba, 2023, p.6 observa que, primeiro quando citam os fluxos migratórios, a concepção implícita é a mesma do Estatuto do Estrangeiro (1980) que vinculava o migrante ao mundo do trabalho com o objetivo de propiciar mão de obra especializada, num claro objetivo de instrumentalizá-lo para o aumento da produtividade e não como integração na política educacional brasileira. Essa perspectiva utilitarista ainda ecoa nas diretrizes educacionais, demonstrando como a presença do migrante segue sendo pensada a partir de sua função produtiva, e não de sua condição humana e cidadã. Cada indivíduo, brasileiro ou não, têm os mesmos direitos, tanto na educação, saúde e demais direitos básicos necessários, tal como dispõe a lei 8.069, artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil.

O ECA é uma legislação que estabelece os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes e define como responsabilidades da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público em relação à proteção e promoção desses direitos, tal como, a educação sendo seu acesso e permanência na escola. Em consonância com o art. IV é dever de todos garantir a efetivação dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, garantindo-lhes uma vida digna, com acesso à educação, saúde, cultura, esporte, lazer, profissionalização, alimentação e todas as condições permitidas para seu desenvolvimento integral. Além disso, o artigo destaca a

importância da convivência familiar e comunitária, do respeito e da liberdade, enfatizando a proteção e a promoção dos direitos desses grupos mais vulneráveis. (Brasil, 1990).

O ECA coloca em posição de destaque o bem-estar da criança em todos seus âmbitos de convivência, mas apesar dos avanços legais com o ECA, persistem formas estruturais de exclusão social e educacional das crianças, especialmente daquelas em contextos de pobreza ou pertencentes a minorias culturais. (Rizzini, 2022).

Ainda no âmbito normativo, é importante destacar o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, publicados oficialmente a partir de 1997 até o ano 2000 pelo Ministério da Educação (MEC), com o propósito de fornecer subsídios teórico-metodológicos ao trabalho docente em todo o território nacional. Conforme o próprio documento afirma, “os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como objetivo principal auxiliar os profissionais da educação, em particular os professores, na tarefa de reflexão e discussão dos aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a ser transformada continuamente” (Brasil, 1997, n.p.). Organizados em volumes, referentes às diversas Áreas de Conhecimento do terceiro e do quarto ciclos do ensino fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira), e o último volume trata dos Temas Transversais, que envolvem questões sociais relativas a: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural" (Bonamino; Martinez, 2002, p. 278).

No conjunto normativo, o ensino de Língua Estrangeira (LE) é contemplado como uma das áreas do conhecimento, assumindo, nos PCNs, a função de ampliar o repertório comunicativo dos estudantes e favorecer seu contato com diferentes culturas. Os documentos afirmam o princípio da “unidade na diversidade”, com o intuito de "contribuir para a valorização cultural de cada região, por meio de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional" (Bonamino; Martinez, 2002, p. 381). Todavia, essa valorização da diversidade aparece mais como uma orientação genérica do que como um compromisso pedagógico efetivo com os sujeitos migrantes.

Os PCNs estabelecem, de modo geral, diretrizes para um ensino de LE voltado à comunicação, com ênfase na compreensão oral e escrita e no respeito às diferenças culturais. No entanto, "ficando apenas ao PCN de Língua Estrangeira a menção do valor da língua, habilidade oral e valorização da identidade do estrangeiro" (Cóx et al., 2021), os documentos não contemplam de forma específica as necessidades e potências trazidas por alunos que já chegam à escola com uma língua estrangeira como língua de herança ou de uso cotidiano, como é o caso do espanhol em diversas regiões de fronteira.

Embora os PCN-LE (Brasil, 1998) estabeleçam objetivos para o ensino de línguas estrangeiras, sua abordagem tem sido criticada por não contemplar adequadamente a diversidade

cultural e linguística presente nas escolas brasileiras conforme apontado pelo artigo “Referenciais de Ensino para Língua Estrangeira: análise dos padrões de aprendizagem nas matrizes brasileiras” (São Paulo Open Centre, 2023), os PCN-LE tendem a uma visão homogeneizadora do ensino que não leva em conta as especificidades dos alunos migrantes e plurilíngues, o que pode ocasionar práticas pedagógicas pouco inclusivas e a desvalorização do capital linguístico desses estudantes.

As estratégias, normas, decretos e leis acabam por enquadrar os estudantes em um único perfil, desconsiderando sua identidade, o que perpetua a invisibilidade dos sujeitos e, das dificuldades específicas e da diversidade presente, conforme evidenciado na Tabela 3:

Tabela 3 - Análise Documental - Políticas Educacionais, Alfabetização e Diversidade Linguística 1.

Documento/Referência	O que diz sobre Alfabetização	O que diz sobre Alfabetização de Migrantes.
LDB (Lei 9.394/96)	Define a obrigatoriedade da educação infantil a partir dos 4 anos e o Ensino Fundamental de 9 anos; autonomia dos sistemas de ensino; garante pluralismo de ideias.	Não menciona migração, refugiados ou estrangeiros. Direitos são garantidos pelo art. 5º da CF, mas sem especificidade na LDB.
PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)	Propõem orientações pedagógicas para alfabetização e letramento no Ensino Fundamental. Valoriza a pluralidade cultural nos Temas Transversais.	Apenas no PCN de Língua Estrangeira valoriza-se a identidade do estrangeiro. Não há diretrizes específicas para alfabetização de crianças migrantes.
DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais)	Meta 5: alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. Foca na superação das desigualdades e promoção da cidadania.	Não contemplam educação específica para crianças internacionais ou migrantes.
ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/1990)	Define direitos de aprendizagem e alfabetização obrigatória até o 3º ano; busca contemplar a diversidade.	Reconhece igualdade de direitos a todas as crianças, mas não propõe políticas específicas para crianças migrantes.

Fonte: Elaboração própria, 2025, com base nos documentos referência.

A análise da tabela da legislação educacional brasileira citada revela uma lacuna significativa no que se refere à alfabetização de crianças migrantes. Embora a LDB assegure o direito à educação, não aborda especificamente as necessidades desse grupo, invisibilizando-os nos contextos mais concretos. Os PCNs mencionam a identidade do estudante apenas no contexto do ensino de Língua Estrangeira, sem apresentar diretrizes concretas para a alfabetização, convivência e integração, sendo que as Línguas Estrangeiras trabalhadas nos contextos educacionais costumam ser o inglês, mesmo em um país latino-americano e fronteiriço, cujos países vizinhos falam espanhol, especialmente nas regiões de fronteira. No caso do Brasil, o inglês é uma língua de prestígio, enquanto o espanhol é depreciado quando em comparação com outra língua de origem

européia. Dessa maneira, percebe-se o desinteresse em aprender o espanhol e até mesmo o preconceito linguístico com o idioma (Moraes, 2011) simultaneamente, recai também o preconceito sobre os próprios falantes dessas línguas. As DCNs reforçam metas de alfabetização e inclusão, porém não contemplam políticas direcionadas aos migrantes. Já o ECA reconhece o direito à educação e à diversidade cultural, mas também carece de propostas específicas para atender às particularidades desse público, limitando-se a mantê-los na escola em termos de acesso, sem garantir qualidade e equidade.

A construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adotou uma metodologia verticalizada, a qual foi denominada de participativa, o MEC, com a formalização de um Grupo Gestor, definiu quais contribuições seriam acolhidas e aprovadas mostrando uma metodologia de construção linear, vertical e centralizadora, crítica que se torna especialmente pertinente quando se observa o período político em que a BNCC foi homologada, correspondente ao governo de Michel Temer (2016–2018). Embora a Base Nacional Comum Curricular traga em seu texto a intenção de orientar os sistemas de ensino, ela não se impõe, ficando a cargo de cada rede adequar seus documentos às realidades locais. Segundo seu próprio texto (Brasil, 2010, p. 62), “espera-se que a alfabetização das crianças ocorra nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental”, com ênfase na codificação e decodificação, consciência fonológica<sup>20</sup> e domínio progressivo da ortografia. Quando confrontamos esse modelo com a complexidade dos sujeitos escolares, notamos lacunas, crianças migrantes seguem invisibilizadas como sujeitos de direito à alfabetização em sua diversidade linguística. A expressão da migração na BNCC é superficial, restringindo-se a menções dispersas nos componentes de História, Geografia, Ciências e Língua Portuguesa (Carneiro, 2021), sem apresentar diretrizes pedagógicas específicas para o trabalho pedagógico.

Tabela 4 - Análise Documental - Políticas Educacionais, Alfabetização e Diversidade Linguística 2.

Documento/Referência	O que diz sobre Alfabetização	O que diz sobre Alfabetização de Migrantes.
PNE (Plano Nacional de Educação 2014-2024)	Estabelece como Meta 5 a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, com ênfase no acompanhamento e na formação docente.	O PNE menciona a garantia do direito à educação para a população do campo, indígena e quilombola, mas não há menção explícita a crianças migrantes de qualquer natureza o que evidencia uma lacuna na política pública.
BNCC (Base Nacional Comum Curricular)	Propõe objetivos de aprendizagem e habilidades para o Ensino Fundamental, incluindo a alfabetização como prioridade nos	Não contempla a diversidade linguística, invisibilizando as especificidades de crianças de

<sup>20</sup>A consciência fonológica é crucial para o desenvolvimento da leitura e da escrita, sendo uma habilidade diretamente relacionada ao método fônico, que se baseia na correspondência entre sons e letras."

	primeiros anos. Foco no método fônico para aquisição da leitura e escrita.	contextos migratórios.
--	--	------------------------

Fonte: Elaboração própria, 2025, com base nos documentos referência.

Conforme problematiza Lopes (2018, p. 24), discutir currículo implica reconhecer uma disputa de sentidos que vai além de um documento normativo: a BNCC representa um projeto de sociedade que reduz a educação ao fornecimento de padrões de desempenho, vinculando-a diretamente ao desenvolvimento econômico e ignorando a complexidade sociocultural das práticas escolares. A autora critica a ideia de que os professores não saberiam o que fazer sem um roteiro curricular comum, reforçando uma lógica que desconfia da autonomia docente e restringe o espaço da crítica pedagógica. Essa lógica contradiz inclusive os próprios princípios do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a garantia de uma educação de qualidade com equidade, respeitando a diversidade étnico-racial, linguística e cultural do país. Ao propor uma base única sem contemplar políticas curriculares voltadas à pluralidade, a BNCC acaba por operar uma espécie de silenciamento das infâncias migrantes, em vez de promover uma educação inclusiva democrática, conforme evidenciado na tabela 4.

Mesmo que o PNE e a BNCC enfatizem metas de alfabetização em termos gerais, não há reconhecimento explícito da diversidade linguística presente nas salas de aula brasileiras, especialmente nas regiões de fronteira, assim como eu vivenciei e vivencio nas minhas práticas diárias. Nesse cenário de afirmação do direito à diferença, observa-se a atuação do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED), organizou seus municípios para a implementação do Plano Estadual de Educação (PEE/PR)<sup>21</sup>. A lei que aprova o PEE-PR estabelece, em seu Art. 5º, que a execução do cumprimento das metas do plano seriam objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados a cada dois anos (Scaff, 2023. p. 04).

A avaliação do Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR) ocorreu de modo restrito e com baixa participação social. Embora o plano previsse a realização de conferências e a constituição de grupos com representantes de diferentes setores, esses dispositivos não se efetivaram conforme o esperado. O Fórum Estadual de Educação do Paraná (FEE-PR), que deveria coordenar parte do processo, deixou de atuar e não teve sua composição renovada, concentrando a condução da avaliação em poucos órgãos governamentais, sem transparência e regularidade. Ainda que tenha sido publicado um relatório com os resultados das metas até 2019, ele não foi

<sup>21</sup>O Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE/PR), instituído pela Lei nº 18.492/2015, segue as diretrizes do PNE, estabelecendo metas e estratégias para a educação no estado entre 2015 e 2025. Embora aborde a equidade e a inclusão como princípios, o documento também não apresenta diretrizes específicas voltadas à alfabetização de crianças migrantes já observada no plano nacional.

acompanhado de debate público ou de conferência específica para sua análise (Scaff, 2023). Nesse sentido, a avaliação do PEE-PR evidencia limitações estruturais que se tornam ainda mais visíveis quando consideradas as demandas de estudantes migrantes no sistema educacional. Apesar de o plano prever mecanismos de participação social e espaços coletivos de deliberação, como conferências e grupos intersetoriais, tais instâncias não foram efetivamente implementadas, fragilizando o acompanhamento público e a responsividade do planejamento educacional (Scaff, 2023).

A ausência de diretrizes no PEE-PR voltadas à educação de estudantes migrantes parte do processo amplo de silenciamento institucional. Como afirma Osório (2007), o discurso de inclusão frequentemente opera dentro de estruturas que pressupõem a perfeição do que já está posto, fazendo com que a inserção do indivíduo se dê apenas pela via da adaptação. Isso se traduz, por exemplo, na expectativa de que o estudante migrante se molde às normas linguísticas e culturais da escola em que se está inserido, mesmo quando não domina a língua de instrução e o contexto social. O não reconhecimento dessa demanda por políticas específicas, como a alfabetização e ensino da língua portuguesa para práticas de letramento, expõe uma homogeneização que é, como analisa Foucault (1977), uma forma de disciplinar e sujeitar corpos ao funcionamento normativo das instituições. Embora a rede estadual de ensino do Paraná atenda mais de 4 mil estudantes migrantes, refugiados ou apátridas de 76 nacionalidades, conforme reportado por Antonioli (2019)<sup>22</sup>, “a oferta de cursos de Língua Portuguesa para não falantes ainda é limitada, e não há políticas específicas robustas para a alfabetização bilíngue desses alunos”.

A atuação de políticas públicas estaduais, como o Referencial Curricular do Paraná (RCPR), deve dialogar com as Diretrizes Educacionais Nacionais, de forma a garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e uma aprendizagem de qualidade para todos, respeitando as diversidades etárias, culturais e nacionais presentes nas escolas. O documento, apresenta inicialmente os marcos legais e as mudanças trazidas pela BNCC, sendo proposto como instrumento orientador para a organização curricular da educação básica no estado.

A proposta busca garantir a equidade e a qualidade educacional por meio de orientações que supostamente valorizam a diversidade e os direitos humanos (Bedin, 2021). Ainda que os componentes curriculares mencionem a migração, essa visibilidade é restrita e linear, reduzida a conteúdos pontuais e desprovida de embasamento teórico robusto ou implicações práticas para a docência, iniciando que, a migração é discutida somente no ensino de geografia sem articulação com a realidade escolar sem discutir identidades linguísticas e quando há alguma discussão, se trata

---

<sup>22</sup>Antonioli, João. *A educação e os desafios do atendimento a migrantes no Paraná*. 2019, acessado em 12/4/2025 de <https://oparana.com.br/educacao/rede-estadual-de-ensino-atende-mais-de-4-mil-alunos-estrangeiros/>

do contexto eurocêntrico e na formação de colônias europeias no sul do Brasil. O resultado é a carência de ações pedagógicas intencionais e de formação docente que dê conta dessa realidade (Silva, 2010), reforçando o papel invisibilizador dos currículos sobre os sujeitos migrantes.

Ao aprofundar essa problemática, Vargas (2003) salienta que, mesmo sem formação específica, os professores tornam-se mediadores fundamentais entre educandos nativos e migrantes, mas, o que se verifica é a imposição de currículos padronizados e de abordagens como o método fônico de alfabetização, claramente inadequado para crianças falantes de espanhol<sup>23</sup>, mas também a demais crianças internacionais, o que aprofunda as desigualdades.

Há, no currículo municipal, a menção a uma proposta de caráter sociointeracional que mobiliza gêneros discursivos e que será retomada adiante. Contudo, na organização das práticas alfabetizadoras, os gêneros acabam operando principalmente como ponto de partida para a aplicação do método fônico. Assim, embora o documento faça referência a uma abordagem sociointeracional mediada por gêneros discursivos, ela não se consolida como um encaminhamento alfabetizador autônomo, tampouco como alternativa metodológica ao fônico. Os gêneros são incorporados de forma subordinada ao método fônico, não havendo a explicitação ou operacionalização de outro método de alfabetização no documento analisado.

Embora a legislação brasileira reconheça o direito dos migrantes à educação, a efetivação desse direito, em termos de acesso pleno e apoio institucional, ainda é pouco frequente. A ausência de políticas curriculares voltadas à permanência qualificada de crianças migrantes evidencia essa contradição (Bartlett, Rodríguez e Oliveira, 2015). Lapa e Mendes (2018) ressaltam que o que ocorre no interior da escola reflete mecanismos mais amplos de segregação ou de incorporação presentes na sociedade. Desse modo, ainda que se observe certa preocupação institucional em reconhecer a presença do migrante, persiste a fragilidade de um compromisso político com sua permanência e com a escuta sistemática de suas necessidades concretas.

A ausência da discussão sobre migração nos currículos estaduais e municipais contribui para o apagamento de conflitos históricos e das múltiplas formas de violência que motivam os deslocamentos, (Murillo, 2008). Ao naturalizar a ideia de que a migração forçada pertence ao passado, a escola falha em seu papel de denunciar injustiças e de dar ouvidos aos sujeitos historicamente excluídos. Desse modo, a análise crítica do RCPR, e de documentos similares revela que, embora se afirme a importância da diversidade, diferente de uma concepção restritiva de inclusão. (Tabela 5).

---

<sup>23</sup> Hispanofalantes, termo que, embora amplamente usado e comum, carrega uma categorização colonial que vem acompanhado do apagamento de diferentes culturas e comunidades falantes de espanhol.

Tabela 5 - Alfabetização no PEE-PR e no RCPR

Documento/Referência	O que diz sobre Alfabetização	O que diz sobre Alfabetização de Migrantes.
PEE-PR (Plano Estadual de Educação do Paraná)	Alinha-se às diretrizes do PNE, prevendo a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental e o fortalecimento da formação docente. Estabelece metas quantitativas e instrumentos de monitoramento até 2024.	Não apresenta diretrizes específicas para a alfabetização de crianças migrantes.
RCPR (Referencial Curricular do Paraná)	Propõe a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental com base nas habilidades da BNCC, adotando majoritariamente o método fônico como abordagem para o ensino da leitura e da escrita.	Apesar de mencionar a valorização da diversidade cultural e o respeito às diferenças, não inclui ações pedagógicas específicas voltadas à alfabetização de estudantes migrantes.

Fonte: Elaboração própria, 2025, com base nos documentos referência.

O PEE-PR, em consonância com o PNE, estabelece metas voltadas à alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, com foco na formação docente e no monitoramento de resultados. Embora mencione populações historicamente marginalizadas, como povos indígenas, quilombolas e comunidades do campo, o plano não inclui qualquer diretriz específica para o atendimento de crianças em situação de migração, revelando uma invisibilidade institucional das demandas linguísticas e culturais próprias desses sujeitos, especialmente nas regiões de fronteira.

O RCPR, fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e adota majoritariamente o método fônico como abordagem principal para o processo de alfabetização nos anos iniciais. O documento afirma compromisso com a interculturalidade funcional, diferente da crítica, que tem como objetivo modificar estruturas e validar formas de ser e de estar no mundo, a valorização da diversidade e com o respeito às diferenças, essas declarações permanecem em teoria, sem se traduzirem em orientações pedagógicas voltadas às infâncias migrantes presentes no contexto escolar.

No contexto da Rede Estadual de Ensino do Paraná, o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), divulgado em 2020 como complemento ao RCPR, passou a organizar os conteúdos escolares de forma trimestral por componente curricular e ano escolar, incluindo o Ensino Fundamental I. Embora apresentado pela SEED como uma medida de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, tal formato pode ser compreendido também como uma tentativa de padronização e controle curricular que tende a desconsiderar as especificidades regionais, as dinâmicas reais das turmas e a autonomia pedagógica dos docentes (Bedin, 2021).

Embora o CREP seja frequentemente citado como documento orientador da rede estadual, o currículo apresente discussões e princípios que poderiam dialogar com a formação linguística dos

anos iniciais, ele não oferece orientações pedagógicas, objetos de conhecimento ou habilidades organizadas para o 1.º ao 5.º ano, reforçando seu caráter limitado e pouco integrado, essa ausência torna-se ainda mais evidente quando observamos que a rede municipal de Foz do Iguaçu implementa o ensino de Língua Inglesa desde o 1.º ano nas escolas integrais, política que exige diretrizes claras para a etapa dos anos iniciais. Apesar disso, o município busca apoio conceitual e organizacional no próprio CREP, mesmo que o documento não contemple essa fase da escolaridade.

Vale lembrar que o Brasil integra a América Latina e que o recorte deste estudo se insere em uma região de fronteira atravessada por intensa presença hispânica, como já discutido. Nesse contexto, a valorização do ensino de espanhol mostra-se pedagogicamente pertinente, tanto por reconhecer a identidade latino-americana quanto por favorecer processos de integração cultural e social. Trata-se, portanto, de problematizar a adoção exclusiva de um modelo linguístico eurocêntrico, pouco aderente às experiências, repertórios e práticas sociolinguísticas que conformam o cotidiano desses territórios.

A Lei nº 13.415/2017, que instituiu a reforma do Novo Ensino Médio durante o governo Michel Temer, alterou significativamente a política de línguas no sistema educacional brasileiro ao modificar a LDB nº 9.394/1996. Com essa mudança, o inglês passou a ser a única língua estrangeira de oferta obrigatória, enquanto o espanhol deixou de ter esse status, em decorrência da revogação da Lei nº 11.161/2005, que assegurava sua oferta obrigatória pelas escolas e matrícula facultativa aos estudantes com justificativa central da reorganização da matriz curricular. A manutenção do espanhol na reforma do ensino médio aprovada na Lei nº 14.945/2024, condicionando o espanhol às possibilidades de cada sistema de ensino, evidencia a permanência de um modelo linguístico eurocêntrico e globalizante, pouco sensível às dinâmicas locais e às demandas de contextos fronteiriços e migratórios.

Os docentes que nunca tiveram contato formativo consistente com a língua espanhola, acabam assumindo salas de aula compostas por estudantes migrantes falantes de espanhol. Essa realidade evidencia lacunas estruturais na política de formação docente, que desconsidera a diversidade linguística presente nas escolas e transfere aos professores a responsabilidade de lidar com contextos multilíngues sem o devido suporte institucional. A simples existência de documentos curriculares como a BNCC e o CREP não garante sua efetiva implementação. A falta de investimento em formação continuada e acompanhamento pedagógico, especialmente em contextos de diversidade linguística e sociocultural como os das regiões de fronteira, compromete o processo de planejamento docente, isso acaba por ampliar a desigualdade e a defasagem no processo de

alfabetização, especialmente entre alunos migrantes, que têm seus repertórios linguísticos e culturais muitas vezes ignorados pelas propostas curriculares em vigor (Scrivanti, 2023, p. 293).

É importante destacar que o RCPR e o CREP seguem as prescrições da BNCC e adota os mesmos conceitos em sua estrutura conforme pode ser visto ao longo dos documentos e aqui analisados conforme tabela 6, a seguir, na qual se observa uma progressão entre os documentos analisados: a BNCC define diretrizes nacionais; o RCPR adapta essas diretrizes ao contexto estadual com foco no protagonismo estudantil; e o CREP avança na proposta de formação integral, promovendo competências cognitivas, sociais e pessoais porém ambos documentos sinalizam competências que todos devem desenvolver e descaracterizam possibilidades de mudanças estruturais.

Tabela 6 – Trechos das políticas curriculares BNCC, RCPR e CREP que compõem a linguagem do aprendizado com foco no “sujeito da aprendizagem”.

Política curricular	Componentes de linguagem
BNCC (BRASIL, 2018)	<p>“[...] aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (p. 7)</p> <p>“[...] os estudantes devem aprender na Educação Básica” (p. 12)</p> <p>“[...] indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (conhecimentos habilidades, atitudes, valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, atitudes e valores para resolver demandas [...]) (p. 13)</p> <p>“[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver” (p. 15)</p>
RCPR (PARANÁ, 2018)	<p>“[...] objetivos de aprendizagem que os estudantes devem desenvolver” (p. 2)</p> <p>“sujeito ativo” (p. 12)</p> <p>“aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver” (p. 16)</p>
CREP (PARANÁ, 2020)	<p>“[...] para que os estudantes adquiram conhecimento” (p. 2)</p> <p>“[...] desenvolvam o pensamento científico” (p. 2)</p> <p>“[...] compreendam relações entre trabalho e projeto de vida e aprimorem o autoconhecimento, o autocuidado [...] (p. 2)</p> <p>[...] tornando-se cidadãos responsáveis capazes de atuar na sociedade (p. 2)</p>

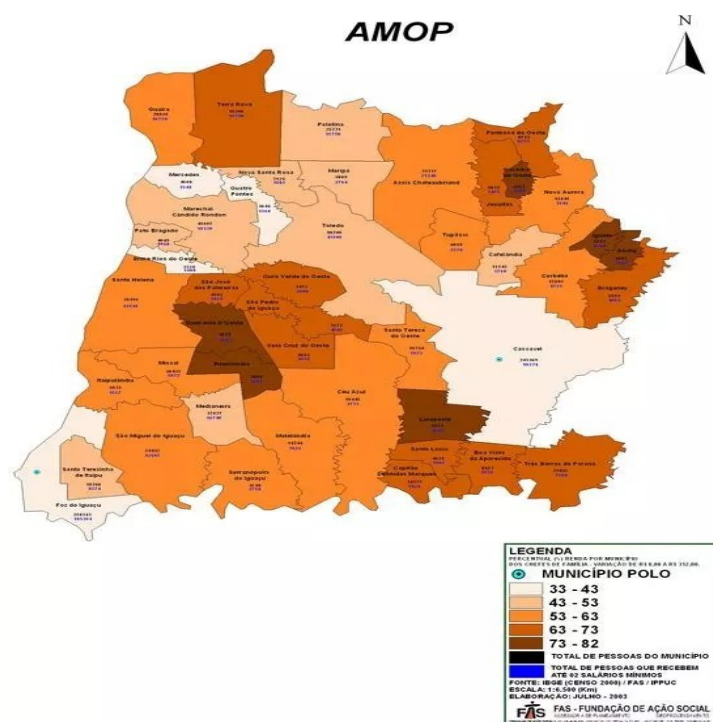
Fonte: Bedin (2021, p. 137).

No planejamento anual proposto pela secretaria municipal de educação de Foz do Iguaçu, tanto o RCPR quanto o CREP seguem fielmente os preceitos da BNCC, adotando em sua linguagem a noção de “aprendizagens essenciais” que todos os alunos “devem” desenvolver. Dentro da autonomia dada pela BNCC para os municípios, a Associação dos municípios do Oeste do

Paraná (AMOP)<sup>24</sup>, Figura 3, tem a sua própria Proposta Pedagógica Curricular (PPC), nela, é notável que, mesmo que, em seu texto venha valorizando a identidade regional do oeste paranaense, marcado por diversidade cultural, linguística e por dinâmicas fronteiriças, sua organização curricular permanece fortemente alinhada aos princípios de universalização das competências e habilidades estabelecidos pela BNCC. Reproduzindo os mesmos princípios de universalização das competências e habilidades.

Conforme o documento curricular da AMOP, a formação escolar deve ter "desenvoltura linguística, de raciocínio e criatividade", visando que os sujeitos valorizem a diversidade cultural, cuidem da saúde física e emocional, se preocupem com o meio ambiente e com o planeta, utilizem diferentes linguagens, incluindo a digital, e respeitem o diferente, o diverso, "valorizando o humano em si e no outro" (AMOP, 2019, p. 73).

Figura 3 - Municípios que compõem a AMOP.



Fonte: AMOP, 2019<sup>25</sup>

<sup>24</sup> A Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), fundada em 1969, é uma entidade representativa que congrega 58 municípios da região Oeste do estado. Atua como fórum político e institucional voltado à articulação de ações regionais, defesa de interesses comuns e fortalecimento das políticas públicas locais. Fonte: AMOP. *Histórico*. Disponível em: <https://www.amop.org.br>. Acesso em: 29 Jan 2026.

<sup>25</sup> <https://www.coegemas.pr.gov.br/Pagina/Associacoes-dos-Municipios-do-Parana> acessado em 02 Fev. 2026

Apesar da ênfase em uma formação humanista e plural, observa-se uma contradição entre o discurso da diversidade e a prática curricular efetivada nos municípios associados à AMOP, especialmente no que diz respeito à ausência de um olhar sensível às particularidades linguísticas de alunos migrantes, o município de Foz de Iguaçu, onde o contato cotidiano com o espanhol é uma prática comum para muitas crianças. Essas lacunas se revelam graves, nesses contextos, reforçando as barreiras no processo de alfabetização e aprendizagem, contrariando os princípios enunciados no próprio documento. Exemplo disso pode ser observado nos conteúdos propostos para o 5º ano do Ensino Fundamental, como o eixo temático “Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social”, dentro da disciplina de História. Embora esse conteúdo sugira uma abertura à pluralidade cultural, as referências fornecidas são limitadas e não dão conta das experiências específicas vividas por imigrantes no contexto escolar brasileiro. A própria habilidade (EF05HI05)<sup>26</sup>, que propõe o reconhecimento dos grupos migrantes racializados e suas contribuições, carece de aprofundamento intercultural e de abordagens pedagógicas concretas que envolvam as línguas desses sujeitos (AMOP, 2020, p. 463).

Ainda que o currículo da AMOP tenha a intenção de promover uma educação voltada para o desenvolvimento dos sujeitos, conhecendo suas histórias, narrativas e formas de linguagem, essa proposta crítica entra em conflito com a ausência de políticas linguísticas efetivas voltadas à alfabetização de crianças falantes de espanhol (Marquezi, 2019). Ainda segundo o autor, mesmo reconhecendo que o trabalho escolar pode ser instrumento de superação da lógica da classe dominante, isso somente será possível se os sujeitos envolvidos compreenderem que a escolha de métodos e procedimentos de instrução nunca será neutra. A formação crítica requer, portanto, o enfrentamento das contradições sociais concretas, como o apagamento das línguas dos migrantes e o mito do Brasil receptivo. Neste sentido, há indícios de que o currículo da AMOP ainda reproduz silenciamentos, especialmente no que diz respeito à pluralidade linguística presente nos municípios de fronteira. A superação dessas contradições exige não apenas a reafirmação de princípios críticos nos documentos, mas a efetivação de práticas que reconheçam e valorizem as múltiplas vozes e experiências das crianças migrantes no processo educativo.

---

<sup>26</sup>O código EF05HI05 segue a estrutura adotada nos referenciais curriculares para identificar habilidades específicas que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental. Esse código é composto por partes que indicam o nível de ensino, a área do conhecimento e a sequência da habilidade que será abordada em detalhe mais adiante.

#### 4. O MÉTODO FÔNICO NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

No século XVI, na Alemanha, Valentin Ickelsamer<sup>27</sup> apresentou o método fônico como um reinvento do método de soletração, substituindo o ensino no nome da letra pelo som, quando em 1719 denominou de método fônico cujo objetivo era mostrar palavras acentuando o som que queria representar, conforme mostra a figura 4. “O método foi rejeitado por alegação de que houve exagero na pronúncia do som das consoantes isoladas” (Mendonça, 2011, p.25).

Figura 4 – Método Fônico criado por Sandra Puliezzi chamado de método das Onomatopéias (Recurso Pedagógico). Associação letra-som



Fonte: Instituto Ler Mais, 2023.

O Método das Onomatopéias é uma abordagem pedagógica de alfabetização baseada no método fônico, criada pela educadora Dra. Sandra Puliezzi<sup>28</sup> em 2018. Ele foi idealizado para relacionar os fonemas (sons da fala) a onomatopéias conhecidas do cotidiano, ou seja, sons imitados

<sup>27</sup>Valentin Ickelsamer (c. 1500 – 1547) foi um gramático, pedagogo e reformador educacional alemão, ativo durante o período da Reforma Protestante. Ele é conhecido por seu envolvimento na reforma do ensino da leitura e da escrita na língua alemã e por ser um dos primeiros defensores do ensino baseado na fonética, ou seja, no som das palavras, algo que influenciaria mais tarde o que se conhece como método fônico.

<sup>28</sup>Sandra Puliezzi é pedagoga, psicopedagoga, mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e possui mais de 20 anos de experiência em alfabetização, formação de professores e educação infantil. É fundadora do Instituto Ler Mais, organização que promove formação de professores e materiais pedagógicos relacionados à alfabetização baseada em evidências científicas. Sua missão inclui popularizar práticas educativas eficazes baseadas na ciência da leitura, oferecendo cursos, manuais e orientações para educadores e famílias.

de situações reais (como sons de animais, objetos ou ações), facilitando que as crianças percebam a correspondência entre letras (grafemas) e sons (fonemas) de forma lúdica e sensorial. A ideia central é que os sons abstratos associados às letras se tornem concretos e familiares através de sonorizações e dramatizações, o que ajuda a desenvolver consciência fonêmica, habilidade essencial para aprender a ler e escrever com segurança. O método é considerado instrumento eficaz e amplamente adotado por professores e escolas em todo o Brasil.

No Brasil, a dificuldade das crianças e o processo educacional de alfabetização começou a ser discutido no século XIX por pesquisadores, educadores e políticos sobre quais métodos de alfabetização seriam os mais eficazes para alfabetizar massas, nas quais, pudessem ser capazes de exercer seus direitos de cidadãos. Nesse processo histórico, a escola passou a ser concebida como um espaço institucional necessário à formação dos sujeitos para a vida em sociedade. Com a consolidação dos ideais republicanos no final do século XIX, cresceu a expectativa de que a educação pública promovesse o acesso ao conhecimento e contribuísse para o esclarecimento das massas iletradas. (Mortatti, 2006, p. 2).

A alfabetização, nesse cenário, tornou-se um instrumento fundamental para a integração dos indivíduos à ordem social e política emergente, e os métodos de ensino da leitura e da escrita começaram a ocupar lugar central nos debates pedagógicos da época.

As últimas três décadas assistiram a mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização que podem ser assim resumidas: um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, e substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural (Soares, 2003, p. 9).

A leitura e a escrita, porém, ainda eram tratadas de forma pouco sistematizada nas poucas escolas existentes na época. Consideradas práticas tecnicamente ensináveis, passaram, aos poucos, a serem organizadas de maneira mais estruturada, o que contribuiu para o surgimento das primeiras iniciativas de formação de professores.

Compreender a escola como espaço sociocultural requer a dinâmica da dualidade em busca de novos panoramas educacionais que exigem novas normas, conflitos, currículos e estratégias, advindas de uma apropriação constante do espaço escolar, projetado uma nova realidade e reelaboração do todo.

O foco no método fônico em âmbito brasileiro se deu com a Política Nacional de Alfabetização, decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Essa política tem como objetivo principal a erradicação do analfabetismo no país, adotando o método fônico como base para o ensino da leitura e escrita. O público-alvo dessa política inclui:

- Crianças na primeira infância;

- Estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental;
- Alunos da educação básica com desempenho insatisfatório em alfabetização;
- Participantes da educação de jovens e adultos;
- Pessoas fora do sistema de ensino formal e
- Estudantes atendidos por modalidades educacionais especializadas.

“Professores que recebem muitos alunos migrantes se dividem entre atender às necessidades individuais desses estudantes e seguir com o conteúdo curricular e os resultados esperados para o grupo, o que torna a tarefa de docência mais desafiadora” (Guo-brennan; Guo-brennan, 2019, p. 77). Segundo os autores, nem todos os professores se sentem confiantes e suficientemente preparados para trabalhar com alunos cujas origens culturais e linguísticas sejam diferentes das suas.

Para Santos (2002),

Embora o objeto principal com que o estudante vai se relacionar seja a língua, participam nessa relação a forma como vê outros elementos a ela unidos, tais como: os falantes dessa língua e as culturas que expressa. Assim, ao se localizar no espaço do estereótipo ou do preconceito com relação a qualquer um destes objetos o aprendiz terá refletidas estas imagens no seu aprendizado (Santos, 2002 p.25).

Crianças cuja língua materna é o espanhol tendem a transferir para o português padrões fonológicos e ortográficos já estabilizados em sua língua de origem, o que pode produzir dificuldades específicas na etapa inicial da alfabetização, sobretudo quando o método adotado se apoia predominantemente no reconhecimento auditivo e na associação fonema-grafema em português. Nesses casos, a transferência fonológica pode se tornar um entrave particular para o método fônico, uma vez que ele exige elevada precisão perceptivo-auditiva e correspondência direta entre som e letra.

Nesse contexto, é recorrente a ocorrência de neutralizações fonêmicas, isto é, situações em que fonemas distintos deixam de ser diferenciados em determinados ambientes, seja na produção, seja na percepção do falante. Tais neutralizações podem repercutir no processo de aprendizagem, gerando interpretações e registros escritos guiados pelos contrastes e distribuições próprios do espanhol. Por isso, é importante que o professor, especialmente quando possui fluência em espanhol, reconheça o papel desse repertório linguístico na alfabetização em língua portuguesa, pois, como observa Mascherpe (1970, p. 2), o estudante, identificado aos padrões de articulação e à distribuição de fonemas de sua língua, tende a aplicá-los à língua-alvo como forma de adaptação de hábitos linguísticos já consolidados. Em outras palavras, ao iniciar a alfabetização em português, a criança hispanofalante mobiliza os sons e regularidades que já domina em sua língua materna para

interpretar, ler e escrever na nova língua. Esta pode pronunciar, escrever ou entender as palavras do português com base nos hábitos linguísticos do espanhol.

Compreender a alfabetização de crianças migrantes apenas como um processo de adição de uma nova língua ao repertório individual é uma visão limitada e potencialmente equivocada. Reconhecer que a linguagem carrega sentidos, histórias e disputas é essencial para não invisibilizar a língua de origem da criança, nem tratá-la como um mero obstáculo a ser superado essa língua deve ser vista como parte integrante de sua cidadania e de seus direitos linguísticos (Schlatter; Garcez, 2009. p. 127-128), potencializando a formação de sujeitos bilíngues críticos e pertencentes a múltiplos contextos sociais e culturais.

Ao invés das línguas serem tratadas como ferramentas neutras de comunicação, podem ser sistemas simbólicos profundamente vinculados à construção das identidades, às dinâmicas de poder e às determinações político-jurídicas que atravessam os sujeitos (Foucault, 1977. p.11). Assim, o ensino do português como língua de escolarização para falantes de espanhol exige mais do que metodologias técnicas; requer uma abordagem crítica e sensível às marcas socioculturais e históricas das línguas envolvidas.

Torna-se relevante observar como determinadas escolhas metodológicas podem reforçar ou limitar tais perspectivas, mas em 2009, o município de Foz do Iguaçu implantou o método fônico em toda na rede municipal de ensino. Em 2010, o livro "Alfabetização Fônica" (Capovilla; Capovilla, 2005) tornou-se obrigatório nos primeiros anos das escolas municipais de Foz do Iguaçu. Capovilla e Capovilla (2005, p. 42) se fundamentam no método fônico sobre os demais métodos de alfabetização como uma consciência fonêmica tratando-se da consciência da fala como o fluxo temporal de fonemas que combinam e se recombinaem de diferentes ordens, porém há autores como Cagliari (2008) e Farrapo (2005) que desconsideram o método fônico observando as variações linguísticas dos alunos uma vez que esta variação está ausente nos métodos defendidos pelo autor.

O método fônico tem como objetivo principal ensinar as correspondências entre letras e sons, ao mesmo tempo em que desenvolve a consciência fonológica, considerada essencial para que o aluno reflita sobre os sons da fala e avance nas habilidades de leitura e escrita (Sebra & Dias, 2011, p. 303). Ao assumir que essa correspondência entre som e grafia é direta e única, tal abordagem tende a ignorar a complexidade das variações fonéticas e fonológicas da língua. Assim, torna-se importante que o professor incentive os alunos, desde o início do processo de alfabetização, a refletirem sobre a escrita das palavras, questionando grafias e buscando compreender os padrões ortográficos, o que contribui para a construção de uma aprendizagem mais autônoma e consciente (Cagliari, 2008, p. 75).

A consciência fonológica é amplamente reconhecida como uma habilidade essencial no processo de alfabetização, especialmente em métodos que priorizam a relação entre som e grafia. Para Medeiros e Oliveira (2008, p.24), esse conceito está diretamente relacionado à capacidade de perceber que a fala pode ser segmentada em unidades menores, como palavras, sílabas e fonemas, e de manipular conscientemente esses segmentos. Tal habilidade manifesta-se na linguagem oral à medida que o educando demonstra reconhecer esses elementos como constituintes da estrutura das palavras.

A adoção do método fônico como abordagem predominante na alfabetização de crianças em contextos multilíngues exige uma análise crítica. Isso porque o método se fundamenta na ideia de que há uma correspondência direta e única entre fonemas e grafemas, o que desconsidera a complexidade das variações sonoras existentes na fonética e na fonologia. Além disso, ao centralizar o ensino na oralidade do português, o método tende a ignorar as variações linguísticas trazidas por estudantes migrantes.

Os benefícios da consciência fonológica sejam amplamente reconhecidos, seu desenvolvimento deve ocorrer de forma gradual, conforme o avanço do processo de alfabetização. Um dos marcos desse progresso é a apropriação das convenções grafema-fonema e fonema-grafema por parte do estudante, o que evidencia que, esse tipo de habilidade, não pode ser artificialmente antecipada, sem levar em conta as condições reais de linguagem e os repertórios sociolinguísticos dos estudantes (Nunes *et al.*, 2009, p. 130).

Para Salina (2015, p. 27) um dos fatores para o insucesso do método fônico no Brasil é que as relações entre as correspondências, que não é monogâmica; a correspondência é chamada de poligâmica<sup>29</sup>, o que pode dificultar a aplicação do método, sobretudo no início da alfabetização. Isso se agrava, especialmente, quando consideramos crianças falantes de outras línguas, como os migrantes, cujas expectativas fonológicas conflitam com os padrões fonêmicos do português.

---

<sup>29</sup>A autora utiliza os termos *monogâmica* e *poligâmica* para se referir às relações entre grafemas e fonemas. Uma correspondência *monogâmica* ocorre quando uma letra representa sempre o mesmo som, como acontece frequentemente em línguas de ortografia mais transparente. Já uma correspondência *poligâmica* se dá quando uma mesma letra pode representar diferentes sons, como é o caso da letra “x” no português, que pode ter diferentes sons e complementamos aqui com raciocínio próprio no caso dos estudantes migrantes.

## 5. ANÁLISE DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL ANUAL DE FOZ DO IGUAÇU DO ANO DE 2025

No âmbito das escolas municipais, a organização da rotina pedagógica dos profissionais da educação se pauta pelo Planejamento Escolar, documento normativo elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) em parceria com suas equipes técnicas. Esse planejamento, alinhado às diretrizes da BNCC, ao Plano de Ações do CREP e às metas da AMOP, é disseminado por plataformas digitais e constitui referência obrigatória para a elaboração do planejamento diário dos docentes.

No que se refere à alfabetização, o documento orienta que ela deve ser planejada por períodos de aula, organiza-se de forma sequenciada, estruturado por trimestres e subdividido em períodos<sup>30</sup>, indicando o período de execução de cada conteúdo conforme organização da SMED, garantindo uma sequência didática coerente, estruturada e a partir dos gêneros discursivos propostos e culminando na produção escrita.

A prática de produção de texto deve ocorrer, no mínimo, uma vez por semana, com foco nos gêneros textuais trabalhados ou em atividades como escrita de palavras e frases, sempre acompanhadas de momentos de reescrita e reestruturação, tanto de forma autônoma quanto compartilhada. O trabalho com gêneros textuais no contexto escolar deve privilegiar textos autênticos, oriundos de práticas sociais reais, pois são esses que possibilitam ao aluno compreender o uso da linguagem em diferentes situações do cotidiano (como bilhetes, cartazes, propagandas e receitas) o processo de alfabetização torna-se mais significativo, favorecendo a leitura crítica e a produção textual com propósito (Farias, 2013); porém, a consciência fonológica deve permear todo trabalho pedagógico ao longo do ano, tanto oralmente quanto em atividades registradas no caderno.

Os objetivos de conhecimento presentes nos planejamentos escolares são definidos com base na AMOP e os objetivos de aprendizagem seguem a BNCC e o CREP. Tais objetivos derivam diretamente dos objetos de conhecimento, os quais indicam os conteúdos, práticas sociais de linguagem e experiências que devem ser contempladas no processo de ensino e aprendizagem. Observe a estrutura que se repete para todas as quinzenas e trimestres. (Tabela 7):

---

<sup>30</sup>Esse período corresponde a aproximadamente 15 dias, podendo se estender, dependendo do número de dias do mês e da organização do planejamento pedagógico.

Tabela 7 – Planejamento pedagógico - Objetivos de Conhecimento e áreas de conhecimento I

3º PERÍODO - DATA: 24/03 ATÉ 11/04/2025				
OBJETOS DE CONHECIMENTO O LÍNGUA PORTUGUESA	OBJETOS DE CONHECIMENTO MATEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO CIÊNCIAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO HISTÓRIA, GEOGRAFIA E ARTE	OBJETOS DE CONHECIMENTO INFORMÁTICA EDUCACIONAL
<p><b>Encantamento:</b> História Infantil</p> <p><b>Gênero discursivo:</b> Quadrinha 1ª semana: P 2ª semana: B</p> <p><b>Oralidade</b> Contagem de história. Escuta atenta. Oralidade pública / Intercâmbio conversacional em sala de aula. • Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala.</p> <p><b>Leitura/escuta</b> Decodificação/fluência de leitura (P e B). Formação do leitor literário. Compreensão em leitura. Reconstrução das condições de produção e recepção de textos. Estratégias de leitura. Apreciação estética/estilo.</p> <p><b>Análise linguística</b> Conhecimento do alfabeto do português do Brasil. Segmentação Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/accentuação</p>	<p><b>Números e álgebra</b></p> <p>Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero). Composição e decomposição de números naturais (até 100). Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar). Construção de sequências repetitivas e de sequências recursivas. Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência.</p> <p><b>Grandezas e Medidas</b></p> <p>Sistema monetário</p>	<p><b>Vida e evolução</b></p> <p>Seres vivos no ambiente. Plantas.</p>	<p><b>HISTÓRIA:</b> <b>A comunidade e seus registros</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas.</li> </ul> <p><b>GEOGRAFIA:</b> <b>O sujeito e seu lugar no mundo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação.</li> </ul> <p><b>ARTE:</b> <b>Dança</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextos e práticas: Manifestações culturais indígenas - Dança.</li> </ul>	<p><b>Representação de dados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrução de máquina.</li> <li>• Utilização de jogos educativos.</li> </ul> <p><b>Letramento digital</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como abrir, fechar e manipular janelas.</li> </ul>

<p>Construção do sistema alfabético e da ortografia: <b>P e B.</b></p> <p>Forma de composição do texto poético.</p> <p>Forma de composição do texto. Pontuação.</p> <p><b>Produção escrita</b></p> <p>Construção</p> <p>Construção do sistema alfabético/</p> <p>Convenções da escrita (<b>P e B</b>).</p> <p>Escrita autônoma e compartilhada.</p>	<p>brasileiro:</p> <p>reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores.</p> <p><b>Probabilidade e estatística</b></p> <p>Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas.</p>			
---	---	--	--	--

Fonte: Da autora com base em Secretaria Municipal de Educação, 2025. p. 39 e 40

A tabela é referente ao 3º período letivo do 1º trimestre de 2025, porém a configuração de objetos de conhecimento a serem trabalhados se repetem:

- **Oralidade e Interação:** A valorização da oralidade pública e da interlocução. Esse ponto é relevante para contextos multilíngues ou fronteiriços, como é o caso do município, porém no planejamento não há considerações específicas a serem trabalhadas nesses contextos.
- **Leitura e Escuta compartilhada:** A leitura literária é abordada sob diferentes perspectivas: - Decodificação e fluência; Formação do leitor literário; Práticas de escuta atenta; Estratégias de leitura.
- **Análise Linguística e Produção Escrita:** Conhecimento do alfabeto português; Estudo das relações fonema-grafema, com ênfase na consciência fonológica e distinção de fonemas<sup>31</sup>, -

<sup>31</sup>Os fonemas da língua portuguesa podem ser classificados em dois grandes grupos: *vogais* e *consoantes*. As vogais são produzidas sem obstrução do fluxo de ar e se classificam segundo os critérios de altura, posterioridade e arredondamento. As consoantes, por sua vez, são produzidas com algum grau de obstrução e se classificam com base em três critérios articulatórios: modo de articulação, ponto de articulação e sonoridade.

Modo de articulação refere-se à forma como o ar é modificado ou interrompido:

*Oclusivas* (ou plosivas): produzem uma interrupção total seguida de liberação do ar, como /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/.

*Fricativas*: produzem fricção do ar, como /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/ (ch), /ʒ/ (j).

*Nasal*: o ar passa pelas fossas nasais, como /m/, /n/, /ɲ/ (nh).

*Laterais*: o ar escapa pelos lados da língua, como /l/.

*Vibrantes*: o ar provoca uma vibração, como /ʁ/ (r forte) e /r/ (r fraco).

Ponto de articulação diz respeito a onde a obstrução ocorre:

*Bilabial*: lábios se tocam — /p/, /b/, /m/

*Labiodental*: lábio inferior e dentes superiores — /f/, /v/

*Dental e alveolar*: língua toca os dentes ou os alvéolos — /t/, /d/, /s/, /z/, /n/, /l/, /ɾ/

*Palatal*: língua toca o palato — /ʃ/, /ʒ/, /ɲ/, /ɫ/ (lh)

*Velar*: atrás do palato — /k/, /g/, /ŋ/

Sonoridade distingue sons *surdos* (sem vibração das cordas vocais) de *sonoros* (com vibração). Exemplo clássico: /p/ (surdo) e /b/ (sonoro); ambos são oclusivos bilabiais, mas diferem pela vibração da laringe.

o que é essencial no processo de alfabetização inicial e favorece o avanço de crianças em níveis pré-silábico e silábico para níveis mais alfabéticos, como discutido por Morais (1998) e Capovilla & Capovilla (2005).

A escolha de trabalhar os fonemas em conjunto baseia-se na oposição surdo/sonoro e na semelhança articulatória, como proposto no planejamento, pode causar confusão em estudantes em processo inicial de alfabetização — especialmente aqueles cuja língua de contexto é o espanhol — como é o caso de muitas crianças migrantes em Foz do Iguaçu. Conforme aponta Kleiman (2006), o contraste fonológico é um ponto crítico na alfabetização de falantes de outras línguas, exigindo práticas fonológicas explícitas e sensíveis à diversidade linguística.

De volta a análise, destaca-se os objetivos de aprendizagem que seguem a orientação do planejamento pedagógico para cada objetivo de conhecimento, conforme segue (tabela 8):

Tabela 8 - Objetivos de aprendizagem

1º TRIMESTRE - 3º PERÍODO - DATA: 24/03 ATÉ 11/04/2025	
LÍNGUA PORTUGUESA	
ENCANTAMENTO: HISTÓRIAS INFANTIS - GÊNERO DISCURSIVO: QUADRINHA	
PRÁTICA DE LINGUAGEM: ORALIDADE	
OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Contagem de histórias	<b>(EF15LP19) Recontar</b> oralmente, com e sem apoio de imagem, <b>textos literários</b> lidos pelo professor. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recontar</b> oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor, a fim de empregar, progressivamente, os elementos da narrativa (tema, personagens, espaço, enredo, marcas linguísticas próprias da narrativa).</li> </ul>
Oralidade	<b>(EF15LP09) Expressar-se</b> em situações de intercâmbio oral <b>com clareza</b> , preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra <b>com tom de voz audível, boa articulação e ritmo</b> adequado. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expressar-se</b> oralmente com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado, a fim de demonstrar, gradativamente, clareza e organização nas exposições orais de ideias, considerando os diferentes contextos sociais.</li> </ul>
Escuta atenta	<b>(EF15LP10) Escutar</b> , com atenção, <b>falas</b> de professores e colegas, <b>formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos</b> sempre que necessário. <b>Escutar</b> , com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, de modo a compreender que a escuta atenta é fundamental para que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam de forma significativa.
Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato	<b>(EF15LP12) Atribuir</b> significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de

Essas distinções fonológicas são fundamentais no processo de alfabetização, sobretudo no ensino das correspondências entre fonemas e grafemas. Trabalhar com pares mínimos, como /p/ e /b/, contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica e favorece a progressão de crianças nos níveis de escrita, especialmente aquelas em fase silábico-alfabética e alfabética segundo o método fônico. (Morais, 1998; Capovilla; Capovilla, 2005).

da fala	concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.
---------	--

Fonte: Da autora com base em Secretaria Municipal de Educação, 2025. p. 41

Esse momento do planejamento se estende até a página 43, apresentando todos os objetos de conhecimento elencados nas tabelas 11 e 12. Para cada objeto de conhecimento, há a correspondência de um ou dois objetivos de aprendizagem, definidos com base nos documentos orientadores supracitados. Esses objetivos buscam garantir a progressão contínua das habilidades dos estudantes, articulando o desenvolvimento da oralidade, leitura, escrita e análise linguística, conforme os eixos estruturantes da BNCC. Os códigos de habilidades são organizados conforme se observa na tabela 9:

Tabela 9 - A organização dos códigos de habilidades na BNCC I

<b>EF15LP19</b>	
EF	Ensino Fundamental
15	1º Ao 5º Ano
LP	Língua Portuguesa
19	Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

Fonte: Própria com base na BNCC, 2017

Veja outro exemplo:

Tabela 10 - A organização dos códigos de habilidades na BNCC II

<b>EF02LP12</b>	
EF	Ensino Fundamental
02	2º Ano
LP	Língua Portuguesa
12	Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

Fonte: Própria com base na BNCC, 2017.

No documento, embora o CREP não seja citado, ele aparece como intermediário entre a BNCC e os Referenciais Municipais (como os da AMOP), servindo de base para definir os objetos de conhecimento e habilidades (objetivos de aprendizagem) no planejamento. Nos quadros com objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem, o documento se baseia na BNCC e em adaptações sugeridas pelos currículos estaduais (CREP) e municipal (AMOP), embora essas fontes estejam implícitas. Os quadros contêm habilidades descritas em linguagem alinhada com a BNCC, ajustadas ao contexto local pela mediação do CREP.

No caso da habilidade EF02LP01 (SMED, 2025, p. 45), trata-se de uma competência diretamente oriunda da BNCC, cuja formulação padronizada expressa o que se espera que os estudantes do 2º ano do ensino fundamental desenvolvam em relação à produção escrita, especialmente no uso da grafia correta de palavras com estruturas silábicas já dominadas, além do

emprego de letras maiúsculas, pontuação e segmentação adequada entre as palavras (Brasil, 2020. p. 99); Tabela 11.

Tabela 11 - Quadro de planejamento com base na BNCC e no CREP: foco na habilidade EF02LP01

<b>PRÁTICA DE LINGUAGEM: PRODUÇÃO DE TEXTO (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)</b>	
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</b>
(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas no início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.	Utilizar, com a mediação do professor, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas no início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação, de modo a apropriar-se, gradativamente, das convenções de uso da linguagem escrita.

Fonte: Da autora com base nos documentos referência, 2025.

Já o enunciado "Construção do sistema alfabético / Convenções da escrita", localizado na coluna de "Objetos de Conhecimento", não faz parte da BNCC em si, mas é uma formulação presente no CREP, funcionando como desdobramento que orienta o professor na seleção de conteúdos que possibilitem o desenvolvimento da habilidade prevista. Por fim, a AMOP atua na organização didática dessas diretrizes, propondo uma sistematização por meio de quadros como o apresentado, que alinham as habilidades da BNCC com os objetos de conhecimento do CREP, compondo assim o planejamento de Foz do Iguaçu.

O planejamento, composto por trimestre, organiza os conteúdos de Língua Portuguesa de forma progressiva como articulado pelo método fônico com um conjunto específico de grafemas e encontros vocálicos/consonantais, respeitando a complexidade crescente dos sons e das estruturas da língua portuguesa, ao mesmo tempo em que considera o letramento como prática social de uma construção gradual do conhecimento a serem trabalhados que partem de gêneros mais acessíveis e familiares às crianças, como histórias infantis e quadrinhas, até gêneros mais formais e estruturados, como verbetes enciclopédicos, relatos e textos expositivos. (Tabela 12).

Tabela 12 - Organização Trimestral do Ensino de Língua Portuguesa no planejamento anual

<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>		
<b>GÊNEROS DISCURSIVOS/GRAFEMAS - 2025</b>		
<b>1º TRIMESTRE</b>		
<b>GÊNEROS DISCURSIVOS</b>	<b>GRAFEMAS</b>	<b>GÊNEROS DISCURSIVOS AUXILIARES</b>
Histórias Infantis Quadrinhas Convites Canções	Vogais/encontros vocálicos F e V P e B T e D	Poemas, cantigas, enunciado de tarefas escolares, trava-línguas e listas.

<b>2º TRIMESTRE</b>		
<b>GÊNEROS DISCURSIVOS</b>	<b>GRAFEMAS</b>	<b>GÊNEROS DISCURSIVOS AUXILIARES</b>
Parlendas Tirinhas Bilhetes Poemas/visuais	C, G e Q M e N J e X S, SS e Z	Receitas, regras de jogos, histórias em quadrinhos, mitos e campanhas de conscientização.
<b>3º TRIMESTRE</b>		
<b>GÊNEROS DISCURSIVOS</b>	<b>GRAFEMAS</b>	<b>GÊNEROS DISCURSIVOS AUXILIARES</b>
Contos de fadas Verbetes de enciclopédias Receitas Relatos de experimentos	L, (AL, EL, IL, OL, UL), (BL, CL, FL, GL, PL e TL) R, RR, BR, CR, DR, FR, GR, PR e TR H, CH, LH e NH K, W, Y, (AS, ES, IS, OS, US) e (AR, ER, IR, OR, UR)	Contos populares, fábulas, textos expositivos e jornalísticos e relatos de experiências pessoais.

Fonte: Da autora com base em Secretaria Municipal de Educação, 2025. p. 11

Para a rotina diária, a exploração do Gênero “Enunciados de Tarefas Escolares” deve ser parte trabalho contínuo na sala de aula, com objetivo a desenvolver a autonomia do aluno na leitura, como elenca o próprio planejamento, bem como a compreensão e resolução das atividades. As Histórias Infantis, com a intencionalidade do encantamento para a aprendizagem, serão o ponto de partida para o trabalho com os gêneros discursivos e demais objetos de conhecimento relacionados a cada período. Os gêneros discursivos auxiliares funcionam como ponto de apoio ao uso dos materiais didáticos como os livros do Programa Nacional do Livro Didático.

A tabela 15 organiza um conjunto de atividades voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, distribuídas de maneira progressiva ao longo dos trimestres. Ela contempla desde a discriminação auditiva de pares surdo/sonoro (como F/V e P/B) até a identificação de encontros consonantais e dígrafos típicos do português brasileiro, incluindo observações sobre as possíveis transferências linguísticas de crianças falantes de espanhol. Por isso, a importância de considerar as diferenças fonológicas entre o português e o espanhol, uma vez que certos fonemas (como /k/, /p/, /f/ e /b/) não encontram correspondência direta na língua materna dos alunos migrantes, podendo gerar confusões durante o processo de alfabetização.

A tabela com base no planejamento da Secretaria Municipal da Educação, 2025, adaptado de Oliveira, 2009 e Costa, 2023, apresenta, um conjunto de orientações que funcionam como um guia para o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças, indicando os diferentes níveis de complexidade que devem ser considerados no início do processo, bem como as etapas para uma progressão gradual e estruturada das atividades, podendo ser compreendida como um exemplo ilustrativo das possibilidades de trabalho com a consciência fonológica. Em contextos de fronteira,

seu uso pode ser articulado a práticas interculturais que ampliem a noção de alfabetização para além da dimensão técnica, reconhecendo a pluralidade linguística dos sujeitos para evitar mecanismos de exclusão e silenciamento. (Tabela 13). Em contextos de fronteira, isso pode se materializar, por exemplo, na exploração comparativa de sons, sílabas e padrões rítmicos presentes no português e no espanhol.

Tabela 13 - Progressão de dificuldades no trabalho com consciência fonológica a partir dos grafemas complexos (dígrafos, encontros consonantais e sons ausentes no espanhol) por 1º trimestre

	Grafema/Fonema	Atividades	Observações
1º trimestre	F / V	Identificar o som inicial de “faca” e “vaca”; classificar palavras por som inicial.	F e V são pares surdo/sonoro que exigem discriminação auditiva apurada.
	P / B	Dizer palavras que comecem com “p” ou “b”.	Par sonoro/surdo; crianças confundem com frequência na oralidade.
	T / D	Produzir listas de palavras que comecem com “T” ou “D”.	Alta semelhança articulatória; importante trabalhar oposição clara.
2º trimestre	M, N, S	Rimas com “mala”, “nina”, “sapo”; repetição de sons iniciais em trava-línguas.	Estimula atenção aos sons em posição inicial e final.
	J, X, S	Segmentar palavras como “janela”, “xícara”, “sapo”.	O som de /j/ (X) pode ser confundido com /tʃ/ (como em espanhol).
	C / G / Q	Diferenciar palavras como “casa”, “gato”, “queijo”; identificar o som inicial.	Pode haver confusão com o valor sonoro do C (como /s/ ou /k/) e G (como /z/ ou /g/).
	SS / Z / S	Discriminar sons em final de palavras: “massa”, “luz”, “pás”.	Importante para ensinar que grafemas iguais podem ter sons diferentes dependendo da posição.
3º Trimestre	L, R, S, CH	Rimas com “bola”, “chave”, “rato”; trava-línguas com “pra”, “tre”, “cri”	Envolve percepção de encontros consonantais
	Encontros consonantais (BR, CL, PL)	Separar sílabas em palavras como “bravo”, “clube”, “plano”	Muitos desses encontros não existem no espanhol falado por crianças migrantes
	LH / NH / CH / RR / R	Identificar sons iniciais: “lhama”, “ninho”, “chuva”, “rato”, “carro”	Fonemas como /k/, /p/, /j/ e /x/ são ausentes ou realizados de forma distinta em espanhol.
	Encontros finais (AR, ER, IR e outros).	Reconhecer finais como “cantar”, “comer”, “partir”; classificar verbos por som final	Trabalha terminações verbais e regularidades sonoras

Fonte: Da autora 2025 com base no planejamento da Secretaria Municipal da Educação, 2025, adaptado de Oliveira, 2009 e Costa, 2023.

A Tabela 13 apresenta um planejamento de atividades voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, organizado por trimestres e focado na aprendizagem dos grafemas e fonemas do português. Ela demonstra uma progressão clara, que vai de sons simples e frequentes para sons mais complexos e específicos da língua portuguesa, impactando diretamente o processo

de alfabetização, especialmente de crianças migrantes, cujas línguas de origem possuem um sistema fonológico distinto do português brasileiro.

No 1º trimestre, a ênfase está em pares surdo/sonoro, como F/V, P/B e T/D. As atividades envolvem identificação de sons iniciais e produção de palavras, promovendo a percepção das diferenças entre sons semelhantes. Embora presentes em espanhol, esses fonemas podem gerar confusão devido à proximidade articulatória e às variações regionais. Muitas vezes, essa percepção está além do alcance do estudante, exigindo que o professor auxilie na identificação das reproduções linguísticas realizadas pelas crianças, explique a causa da pronúncia incorreta e demonstre a forma correta de produzir o som. A falta de um trabalho sistematizado e explícito sobre esses contrastes no espanhol falado por muitos migrantes contribui para a ocorrência frequente de reproduções linguísticas na leitura e escrita nos primeiros anos de escolarização (Lopes, 2021, p. 35-36).

No 2º trimestre, observa-se a introdução de mais sons, como M, N, S, J, X, C, G, Q, SS e Z. As atividades incluem rimas, trava-línguas e segmentação de palavras, trabalhando sons iniciais e finais. Esse período reforça a atenção auditiva e prepara os alunos para a leitura e escrita, destacando os fonemas que podem gerar confusão para crianças migrantes, como o /j/ do X, que é pouco provável em equivalência direta no espanhol.

No 3º trimestre, o trabalho se volta para fonemas mais complexos e encontros consonantais, como BR, CL, PL, LH, NH, CH, RR e R, além do reconhecimento de terminações verbais (AR, ER, IR). Essas atividades desenvolvem a percepção de padrões sonoros mais elaborados, essenciais para a leitura e escrita corretas, considerando que alguns sons são poucos prováveis de correlação ou são produzidos de forma distinta no espanhol.

Embora a criança, dentro dos parâmetros de normalidade, já compreenda e fale muitas palavras e possua conhecimentos gramaticais para a comunicação oral, é necessário que esses conhecimentos sobre a língua e os sons da fala sejam reelaborados em um nível mais elaborado (Godoy e Pinheiro, 2013, p. 9). Os encontros finais das palavras, como as terminações verbais “-ar”, “-er” e “-ir” em verbos como “cantar”, “comer” e “partir”, contribui para o desenvolvimento de uma escuta mais atenta às regularidades morfológicas do português. Apesar de essas estruturas serem semelhantes às do espanhol, sua realização fonética apresenta diferenças significativas.

Para que o fenômeno da aquisição e do aprendizado da linguagem escrita, o principal elemento cultural da espécie humana, é a língua. Nas articulações corretas e na estruturação silábica e fonêmica, esse aprofundamento envolve a percepção de encontros consonantais, como os presentes em trava-línguas com “pra”, “tre” e “cri”, bem como o trabalho com rimas contendo os fonemas /l/, /r/, /s/ e /j/ (“bola”, “rato”, “chave”) (Dehaene, 2012, p. 213-226) — estruturas

inexistentes ou pouco frequentes no espanhol falado por muitas crianças migrantes, o que demanda atenção pedagógica específica.

Além disso, são trabalhados fonemas como /ʎ/, /ɲ/, /ʃ/ e /ʝ/, representados graficamente por LH, NH, CH, RR e R, ausentes ou realizados de forma distinta no espanhol. A identificação desses sons em palavras como “lhama”, “ninho”, “chuva”, “rato” e “carro” contribui para a ampliação da percepção fonêmica e o desenvolvimento articulatório. Também se introduz o reconhecimento das terminações verbais “-ar”, “-er” e “-ir”, como em “cantar”, “comer” e “partir”, promovendo a escuta atenta e a análise morfosintática a partir de regularidades sonoras. Como destaca Alves (2012), o domínio da consciência silábica precede o desenvolvimento da consciência fonêmica, e há entre esta e o processo de alfabetização uma relação de reciprocidade: a consciência fonêmica favorece a aprendizagem da leitura e da escrita, e o próprio avanço na leitura e na escrita contribui para o refinamento dessa consciência. Em crianças migrantes, esse ciclo se torna ainda mais delicado, pois envolve não apenas o aprendizado de um novo sistema gráfico, mas também o ajuste fino entre dois sistemas fonológicos em constante interação que não são contemplados no planejamento anual municipal. (Tabela 14).

Tabela 14 - Aplicações do Método fônico e fonemas conflitantes em espanhol.

Fonema	Grafema(s)	Interferência para o espanhol	Observação
ʎ (como em “milho”)	LH	Pouco frequente em espanhol; pode ser substituído por /j/ ou /ʎ/ regional	Crianças escrevem 'miyo' ou 'milo'
ʃ (como em “chuva”)	CH, X	Não reconhecido no espanhol padrão	Tende a ser substituído por /tʃ/ ('chuva' com som de 'tch')
ʒ (como em “gelo”)	J, G	Pouco frequente; tende a ser /x/ ou /j/	Confusão com o som do 'j' espanhol
ɲ (como em “ninho”)	NH	Representado como Ñ no espanhol	Podem grafar como 'niño', dificultando associação NH = /ɲ/
s entre vogais (como em “casa”)	S	Em espanhol, o S entre vogais é sempre /s/	Mas em português pode virar /z/, gerando dúvida
z (como em “zero”)	Z, S	Em espanhol o Z soa como /s/ ou /θ/	Escrita pode ser correta, mas pronúncia interfere
r forte (como em “rato”)	R (inicial), RR	Dificuldade em encontrar som equivalente no espanhol latino-americano	Substituído por /r/ ou /ʝ/ fraco
Vogais nasais (como em “mão”)	Ã, Õ, EM, AM...	Pouco frequente em espanhol	Dificuldade em ouvir e reproduzir sons nasais

Fonte: Da autora, 2025 com base em Oliveira 2009

Na tabela se exemplifica a aplicação do método fônico no ensino do português como língua de escolarização para falantes de espanhol exige atenção especial a determinados fonemas que não possuem correspondência direta na língua materna dos alunos. Esses sons constituem áreas de conflito fonético fonológico<sup>32</sup>, podendo dificultar tanto a percepção auditiva quanto a produção oral

<sup>32</sup>Conflito fonético-fonológico refere-se à dificuldade de percepção, produção ou representação de sons de uma língua devido à influência de outra, envolvendo aspectos da fonética (articulação, acústica e percepção dos sons) e da

e, por consequência, a apropriação da escrita alfabética. Um primeiro exemplo é o fonema /ʎ/, representado pelo grafema LH em português, como na palavra “milho”. Esse fonema pouco provável em muitas variedades do espanhol contemporâneo, fenômeno conhecido como *yeísmo*, no qual /ʎ/ é substituído por /j/. Assim, crianças falantes de espanhol frequentemente não reconhecem o som do LH, substituindo-o por /j/ ou até mesmo simplificando-o. Esse processo gera diferentes reproduções ortográficas recorrentes, como a escrita de *miyo* ou *milo* em lugar de *milho*.

Outro caso de destaque é o fonema /ʃ/, grafado em português pelas combinações CH ou X, como em “chuva”. Esse som pouco provável no espanhol padrão, cujo equivalente mais próximo é /tʃ/ (como em “chico”). Em consequência, os alunos tendem a pronunciar “chuva” como *tchuva*, confundindo-se entre grafema e fonema. Tal dificuldade decorre de uma ausência do fonema na língua materna, o que impacta tanto a oralidade quanto o reconhecimento escrito. Situação semelhante ocorre com o fonema /z/, presente em português nas letras J e G (quando seguidas de E ou I), como em “gelo”. O espanhol não apresenta esse som; em seu lugar, o “j” tem valor fonético de /x/ (como em *jamón*) ou /h/, dependendo do dialeto. Essa diferença provoca confusões, levando o aprendiz a associar o som português ao do “j” espanhol, o que resulta em pronúncias inadequadas e hesitações na escrita.

O fonema /ɲ/, representado pelo grafema NH em português, aproxima-se do som espanhol Ñ, como em “niño”. Apesar da semelhança, as crianças podem transferir automaticamente a grafia espanhola, escrevendo *niño* em vez de *ninho*. Esse fenômeno revela que, mesmo havendo correspondência fonética, a divergência gráfica compromete a consolidação da relação som-letra em português e a alfabetização plena na idade certa.

Também merece atenção o comportamento da consoante /s/ em posição intervocálica. Enquanto no espanhol esse som é sempre realizado como /s/, em português pode sofrer sonorização, tornando-se /z/ (como em “casa”). Tal alternância fonológica constitui uma fonte de dúvida quando tendem a manter a pronúncia invariável, interferindo na percepção da regra fonética do português.

Outro ponto de conflito é o fonema /z/, grafado em português por Z ou S, como em “zero”. Em espanhol, a letra Z corresponde aos sons /s/ (na América Latina) ou /θ/ (na Espanha). Assim, embora a escrita em português possa ser reproduzida corretamente, a pronúncia acaba sofrendo influência direta do sistema fonológico espanhol, ocasionando distorções sonoras.

No que se refere ao /r/ forte do português, representado por R em posição inicial ou RR em posição intervocálica (como em “rato” e “carro”), verifica-se a ausência de som equivalente no espanhol latino-americano. Por esse motivo, crianças tendem a substituí-lo por uma vibrante

---

fonologia (função distintiva dos sons no sistema linguístico). Um exemplo é a pronúncia do fonema /ʎ/ do português (*milho*) por falantes de espanhol, que frequentemente substituem por /j/ ou /ʎ/ regional, produzindo *miyo* ou *milo*.

simples /r/ ou, em alguns casos, por uma fricativa uvular /ʀ/ mais fraca, prejudicando a distinção entre palavras pares mínimas em português. As vogais nasais do português (como em “mão”, “bom” e “também”) encontram pouca correspondência no sistema vocálico espanhol, em que todas as vogais são exclusivamente orais. A ausência de vogais nasais representa uma das maiores dificuldades, tanto na percepção auditiva quanto na produção oral, pois pouco conseguem identificar nem reproduzir corretamente esse traço distintivo. Observa-se que a aprendizagem do português por crianças falantes de espanhol implica lidar com um conjunto de desafios fonológicos específicos. A atuação pedagógica, especialmente com base no método fônico, deve contemplar essas particularidades, oferecendo estratégias que ajudem os alunos a discriminar os novos sons, relacioná-los aos grafemas correspondentes e, desse modo, superar as transferências linguísticas em consonância a sua língua materna.

É fundamental que os professores alfabetizadores estejam preparados para reconhecer essas influências linguísticas e trabalhar com elas de forma consciente e respeitosa, transformando-as em pontes para a aprendizagem. A formação docente precisa incluir conhecimentos sobre bilinguismo, variação linguística e estratégias específicas para acolher e alfabetizar crianças migrantes que estão em contato com duas línguas no processo de alfabetização.

A flexibilização curricular prevista no planejamento escolar se materializa no último período do trimestre, como o que se observa entre os dias 5 e 23 de maio, encerramento do 1º trimestre, se repete no período de 01 a 12 de setembro, encerramento do 2º trimestre e 8 a 19 de dezembro, encerramento do 3º trimestre e consecutivamente do ano letivo. Conforme o documento (tabela 15), esses momentos são estratégicos para que os professores possam adaptar e aprofundar conteúdos conforme as necessidades de aprendizagem diagnosticadas em seus alunos. No caso de estudantes migrantes, especialmente aqueles falantes de espanhol, esse espaço pode ser essencial para promover o acolhimento pedagógico por meio da retomada de objetos de conhecimento que envolvam o ensino da língua portuguesa, respeitando o ritmo de aquisição linguística e a heterogeneidade das trajetórias escolares, o que exige preparo profissional e pedagógico que se percebe ausente nos contextos escolares atuais.

Tabela 15 - Flexibilização curricular no planejamento municipal

<b>5º PERÍODO – DATA: 05/05 ATÉ 23/05/2025</b>				
Cada professor trabalhará, neste espaço de tempo, atividades de retomada/recuperação, observando-se a demanda de seus alunos. Também poderá realizar avaliações/recuperações, fazer uso mais aprofundado dos materiais didáticos e paradidáticos, no intuito de abordar os objetos de conhecimento e objetivos que demonstraram necessitar de maior ênfase em função de sua importância ou de dificuldades diagnosticadas. Para fins de REGISTRO é importante elencar, no espaço abaixo, os objetos de conhecimento trabalhados/retomados/ou avaliados.				
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO À LÍNGUA</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO MATEMÁTICA</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO CIÊNCIAS</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO HISTÓRIA,</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO INFORMÁTICA</b>

PORTUGUESA			GEOGRAFIA E ARTE	EDUCACIONAL
------------	--	--	------------------	-------------

Cada professor deve preencher sua coluna, listando os conteúdos específicos que serão trabalhados nesse período.

Fonte: Da autora com base em Secretaria Municipal de Educação, 2025. Página 63.

A tabela 15 apresentada corresponde à um instrumento de planejamento e registro pedagógico referente ao 5º período letivo do 1º trimestre, no intervalo de 05 a 23 de maio de 2025. Seu objetivo é sistematizar os objetos de conhecimento a serem retomados, trabalhados ou avaliados em cada área curricular, de acordo com as necessidades diagnosticadas no processo de ensino-aprendizagem.

No campo introdutório da tabela, estabelece-se a orientação de que cada professor, durante esse período, deverá desenvolver atividades de retomada e recuperação, observando as demandas específicas de seus alunos. Além disso, prevê-se a realização de avaliações, momentos de aprofundamento com materiais didáticos e paradidáticos, bem como a ênfase em conteúdos que apresentaram maior relevância ou que evidenciaram dificuldades de assimilação por parte dos estudantes, o conteúdo não precisa ser o mesmo a todos podendo haver discrepâncias se assim for a relevância e a possibilidade dentro da realidade da sala de aula, retomada da alfabetização com migrantes e outros conteúdos de necessidades com os demais, por isso o diálogo intercultural exige um novo patamar de formação docente para ressignificação das práticas e reconstrução das propostas inovadoras, contextualizadas e com ênfase em um público-alvo amplo e heterogêneo. Mesmo que os professores sejam cobrados essa reconstrução dentro de suas práticas, Coppete afirma:

A realidade nos mostra a expressiva anestesia que afeta a todos e todas. Professores e professoras não estão isentos; pelo contrário: talvez sejam algumas das pessoas mais frontalmente abaladas pelos seus efeitos. As condições de trabalho, a formação inicial e continuada, os contextos das escolas, entre outros tantos fatores que envolvem toda a complexidade da própria docência e do viver têm contribuído para afastar e anestesiar a sensibilidade do cotidiano (Coppete, 2012).

Toda mudança exige um esforço e adaptação e mesmo que provoque resistência, é uma necessidade de desconstrução de padrões e reconstrução para a motivação e preparação dos profissionais para um novo contexto e uma nova realidade intercultural. Ao se compreenderem nesse movimento contínuo de autoconhecimento e mudança, os docentes podem identificar novas estratégias que contribuam para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Sendo a educação uma prática social, ela possui o potencial de ressignificar os lugares e as relações que se estabelecem nos espaços institucionais. As instituições formadoras de professores, nesse contexto, são ambientes privilegiados para a reflexão crítica e a problematização dos saberes

historicamente legitimados. Os debates em torno da descolonização do currículo, dos saberes e das próprias formas de pensar têm ampliado o horizonte interpretativo acerca das dinâmicas sociais e culturais que atravessam o fazer pedagógico. Formar professores nessa perspectiva implica reconhecer que práticas educativas e regimes de discurso não são neutros: encontram-se atravessados por disputas epistêmicas, por relações de poder e por mecanismos de legitimação e exclusão de conhecimentos. Assim, a formação docente precisa preparar os futuros professores para ler criticamente tais processos e intervir de modo consciente diante de suas implicações pedagógicas, éticas e políticas.

Neste trabalho, se emprega o conceito de formação em sentido próximo ao mobilizado por Jaeger (2018, p. 270), ao enfatizar que a educação visa à constituição integral do ser humano nas dimensões intelectual, moral e estética, orientada por ideais de virtude e justiça, com vistas à formação de cidadãos éticos e responsáveis. No entanto, quando transposta para o campo profissional e educacional, essa “modelagem” tende a orientar os processos pedagógicos para a produção de competências e comportamentos considerados desejáveis por determinados grupos sociais, frequentemente ancorados em concepções homogêneas de sujeito e cultura. Tal racionalidade pode desconsiderar a pluralidade de identidades, as trajetórias por vezes contraditórias ou inacabadas e os saberes de sujeitos migrantes, tal como problematiza Hall (1999), produzindo efeitos de normalização e invisibilização no currículo e nas práticas escolares.

A decisão sobre o que deve ser ensinado está diretamente ligada a estruturas históricas de poder que concentram na Europa não apenas o capital e os meios de produção, mas também a legitimidade cultural e epistêmica. Como aponta Quijano (2005), a própria modernidade foi moldada a partir de uma lógica colonial que desde o início privilegiou os saberes europeus como universais. Os conhecimentos que são reconhecidos como legítimos no currículo escolar são, em sua maioria, aqueles produzidos e validados dentro dessa matriz eurocêntrica. Em contrapartida, saberes de povos originários, africanos e de outras culturas marginalizadas são frequentemente silenciados ou considerados inferiores, refletindo a continuidade da colonialidade do saber na estrutura educacional.

A formação docente deve possibilitar que os profissionais da educação reconheçam e atendam às necessidades específicas dos estudantes, promovendo espaços verdadeiramente inclusivos. Esses espaços devem considerar a diversidade presente no contexto escolar, abrangendo aspectos como raça, etnia, língua, gênero, nacionalidade, entre outros. É importante refletir criticamente sobre o conceito de inclusão, vinculado a uma tradição positivista, característica da educação especial convencional. Assim, é fundamental repensar a formação docente a partir de uma perspectiva crítica e intercultural, que compreenda a diversidade não como um obstáculo, mas como

uma riqueza pedagógica, e que prepare os educadores para atuar com sensibilidade, escuta ativa e flexibilidade diante das múltiplas formas de ser, falar, aprender e viver que coexistem no espaço escolar.

Um dos grandes desafios para a implementação de formações docentes realmente eficaz é a ausência de escuta ativa tanto dos profissionais da educação quanto dos próprios estudantes, o que impede a construção de intervenções pedagógicas coerentes com suas realidades. Essa falta de escuta revela uma resistência em reconhecer que não há uma única voz legítima no processo educativo, mas sim uma “multiplicidade de vozes, atravessadas por tempos, espaços, relações e contextos específicos” (Lather, 1991, p. 30). Essa reflexão ganha ainda mais relevância em contextos fronteiriços como o de Foz do Iguaçu, cujas necessidades específicas são ignoradas ou subestimadas nas formações oferecidas. Nesse cenário, torna-se urgente que as formações se utilizem de informações de maneira crítica e contextualizada, considerando a diversidade de sujeitos que compõem o sistema educacional. No entanto, o que se observa, muitas vezes, é a reprodução de modelos genéricos e descolados da realidade, o que perpetua práticas excludentes e silencia as vozes daqueles que mais precisam ser ouvidos.

A decolonização do saber implica, portanto, na desconstrução da ideia de que, apenas os espaços hegemônicos, historicamente reservados às elites, são legítimos produtores de conhecimento. Essa concepção desloca o foco da exclusividade institucionalizada e reconhece que sujeitos historicamente subalternizados, por processos sociais e históricos de marginalização, também produzem saberes válidos e saberes construídos a partir de suas vivências, territórios e modos próprios de existência.

Walsh (2006, p. 43), critica a denominada “política de representação”, a qual reforçaria estereótipos e, na formação docente, ainda segundo a autora, a discussão sobre interculturalidade se encontraria, em geral, limitada, e se existe, volta-se ao tratamento antropológico e de tradição folclórica. Candau (2020, p.660), diz que “a abordagem decolonial vem ganhando destaque no cenário brasileiro” e nesse mesmo horizonte de destaque, Freire (1996, p.33) já questionava” a ausência da articulação entre o currículo escolar e entre a vivência correta dos sujeitos”, chamando atenção para os efeitos políticos e sociais da forma como o conhecimento é produzido e para os impactos da exclusão de determinadas vozes e narrativas que rompem com os discursos hegemônicos.

## 6. SÍNTESE DOS RESULTADOS

Este capítulo final sistematiza os resultados produzidos a partir da análise documental desenvolvida ao longo da dissertação, articulando-os ao problema de pesquisa: como as políticas curriculares e o planejamento pedagógico, em diferentes escalas, têm (ou não) respondido às exigências de alfabetização de crianças migrantes internacionais, especialmente hispanofalantes, no contexto da Tríplice Fronteira. A opção por uma síntese de resultados exige um cuidado metodológico central: não afirmar aquilo que os dados não permitem afirmar. Assim, os resultados aqui apresentados se limitam ao que foi possível demonstrar com base nos marcos legais, documentos curriculares e planejamento municipal analisados, em diálogo com literatura crítica sobre migração Sul–Sul, colonialidade, políticas linguísticas, alfabetização e translinguagem (Quijano, 2005; Mignolo, 2003; Walsh, 2006; Candau, 2010; García; Li Wei, 2014; Soares, 2016).

### **6.1 A migração Sul–Sul na fronteira torna a alfabetização um problema sociolinguístico e curricular, não apenas didático**

O primeiro resultado é de contextualização e tem efeito direto no argumento da dissertação: a intensificação da migração Sul–Sul no Brasil e, de modo específico, em Foz do Iguaçu, não pode ser tratada como variável marginal. A presença crescente de crianças migrantes nas escolas, a diversidade de nacionalidades e a circulação pendular na fronteira configuram um cenário em que a alfabetização deixa de ser apenas um processo intralinguístico (português–português) e passa a ocorrer sob condições multilíngues, atravessadas por repertórios em espanhol, guarani e outras línguas, bem como por desigualdades sociais e racializações intensas, as vezes produzindo ruídos e as vezes atuando de forma silenciosa (Fanon, 2018; Almeida, 2019). Nesse sentido, o problema empírico que emerge do conjunto documental é que a escola recebe sujeitos plurilíngues, mas o currículo e o planejamento tendem a operar como se recebessem turmas homogêneas, com repertório linguístico previamente alinhado ao português escolar normatizado.

### **6.2 Há um descompasso estrutural entre “direito à educação” e “condições pedagógicas de escolarização” de crianças migrantes**

O segundo resultado é normativo-político: embora o ordenamento jurídico brasileiro sustente o direito à educação como princípio universal (Brasil, 1988) e reconheça direitos de crianças e adolescentes (Brasil, 1990), a análise evidenciou uma lacuna recorrente: o direito aparece como formulação geral, mas não se converte em diretrizes pedagógicas específicas quando o sujeito é a criança migrante internacional. Esse achado se expressa de modo consistente nos documentos

analisados, tais como: LDB, PNE, BNCC, PCNs e DCNs e tendem a não explicitar a alfabetização de crianças migrantes como objeto de política, permanecendo no nível da universalidade abstrata. O efeito prático desse desenho é que a “igualdade de direito” pode operar como igualdade formal, sem garantir equidade pedagógica. A pesquisa, portanto, sustenta como resultado que a invisibilidade documental cria condições para a invisibilidade escolar, pois aquilo que não é nomeado, orientado e financiado tende a ser transferido para a improvisação cotidiana da escola e, sobretudo, para o professor.

### **6.3 As políticas curriculares (nacional e estadual) reproduzem uma linguagem de padronização que reduz o espaço para a diferença linguística**

O terceiro resultado é discursivo-curricular, ou seja, a análise dos trechos e das matrizes de linguagem (BNCC, RCPR e CREP) mostra a centralidade de expressões como “aprendizagens essenciais” e do que os estudantes “devem” desenvolver. Esse tipo de formulação, embora possa ter função organizadora, produz um efeito de padronização, sobretudo quando não vem acompanhado de dispositivos de diferenciação curricular para contextos multilíngues. No recorte investigado, esse padrão aparece como uma gramática de controle curricular que tende a: reduzir a complexidade sociolinguística do território a um conjunto de habilidades universalizadas; produzir um currículo que presume um sujeito escolar abstrato e fragilizar a autonomia docente em contextos que exigem adaptações reais (Lopes, 2018). O resultado não é a negação total do documento, mas a constatação de que a arquitetura curricular vigente não incorpora, de forma operativa, a diversidade linguística como eixo de alfabetização.

### **6.4 O planejamento municipal de Foz do Iguaçu (2025) explicita uma contradição: anuncia sociointeração por gêneros, mas organiza a alfabetização pela centralidade fônica**

O quarto resultado é especificamente municipal e é um dos mais fortes do corpus analisado: o planejamento anual de 2025 apresenta referências a oralidade, interação e gêneros discursivos, mas, na organização efetiva, os gêneros tendem a funcionar como suporte para uma progressão de grafemas e pares fonêmicos, com ênfase contínua na consciência fonológica e na correspondência grafema–fonema. Neste sentido, o resultado não diz que o “o método fônico é inválido”, e sim que, quando o método fônico é adotado como eixo praticamente único, ele passa a operar como tecnologia de homogeneização linguística. Isso ocorre porque o planejamento estrutura conteúdos e rotinas por progressão de grafemas, exigindo discriminações finas de fonemas do português, não explicitando estratégias diferenciadas para crianças cuja língua de escolarização não é a língua de socialização. Além disso, a pesquisa identificou um dado institucional relevante: mesmo existindo

iniciativas como o Protocolo de Acolhimento ao Aluno Migrante (2017) e o Plano Municipal para Migrantes (2024), esses dispositivos não aparecem integrados como orientação pedagógica no planejamento anual, reforçando a desconexão entre política de acolhimento e política de alfabetização.

### **6.5 A comparação fonológica português–espanhol evidencia pontos previsíveis de conflito que o planejamento não transforma em estratégia pedagógica**

O quinto resultado é didático-linguístico e deriva da comparação, no texto, entre fonemas e grafemas do português e do espanhol, bem como das ocorrências esperadas de transferência linguística. O conjunto de exemplos e tabelas (com base em IPA e literatura mobilizada) permite sustentar que há uma zona de desencontros linguísticos previsíveis para crianças hispanofalantes alfabetizadas nas salas regulares, especialmente em fonemas pouco frequentes no espanhol ou realizados de forma distinta, além de aspectos como nasalização. O ponto decisivo deste resultado é que o planejamento municipal descreve progressões e propõe atividades fonológicas, mas não assume o conflito interlinguístico como eixo de diferenciação. Em termos práticos, isso significa que a criança migrante pode ser interpretada sob chave de “erro” ou “déficit”, quando, na verdade, parte do fenômeno é a transferência linguística esperada em contexto bilíngue. É precisamente aqui que a perspectiva da translíngua desloca o enquadramento, ou seja, não se trata de “qual língua o aluno fala”, mas de “como ele mobiliza repertórios para produzir sentido” (García; Li Wei, 2014).

### **6.6 A política empurra o problema para a docência: a formação docente aparece como condição de possibilidade, mas não como política efetiva**

O sexto resultado é sobre governança: quando documentos curriculares e planejamentos não incorporam protocolos e estratégias para alfabetização multilíngue, a responsabilidade se desloca para o professor, que passa a administrar simultaneamente as metas padronizadas de aprendizagem, as demandas de turma heterogênea o acolhimento linguístico-cultural e as pressões por resultado e tempo didático. A pesquisa sustenta, portanto, que há uma assimetria entre exigência e suporte: cobra-se da docência um desempenho adaptativo alto, sem que existam, com a mesmo empenho, políticas de formação continuada, materiais, tempos pedagógicos institucionalizados e orientação curricular específica para realiza-lo (Guo-Brennan; Guo-Brennan, 2019; Candau, 2010; Walsh, 2006).

## 6.7 Síntese Interpretativa dos Resultados

A articulação dos resultados permite enunciar uma conclusão analítica principal, ou seja, há um regime de escolarização linguística que opera por universalização, amparado por uma gramática curricular de “aprendizagens essenciais”, e que, em contexto fronteiriço, produz silenciamentos sobre repertórios plurilíngues. Esse regime não é neutro: ele dialoga com processos históricos de colonialidade do saber e com hierarquizações linguísticas que valorizam certos idiomas e deslegitimam outros (Quijano, 2005; Mignolo, 2003; Walsh, 2009). Em termos de alfabetização, o efeito é que a diferença linguística tende a ser administrada como problema individual, quando deveria ser tratada como questão curricular e política.

Sem extrapolar além do corpus documental, os resultados autorizam recomendações de caráter institucional e curricular, especialmente no nível municipal, tais como:

- Integrar formalmente o Protocolo de Acolhimento (2017) e o Plano Municipal (2024) ao planejamento anual, transformando-os em orientação pedagógica, não apenas administrativa;
- Instituir diretrizes de Português como língua de escolarização para não falantes, com objetivos, rotinas e instrumentos de acompanhamento;
- Reposicionar o método fônico: em vez de eixo exclusivo, tratá-lo como um recurso entre outros, articulado a práticas de letramento e a estratégias de contraste linguístico quando necessário (Soares, 2016);
- Reconhecer repertórios bilíngues via práticas inspiradas na translíngua, legitimando usos do espanhol e do guarani como ponte para sentidos, participação e aprendizagem (García; Li Wei, 2014).
- Planejar formação continuada situada para alfabetizadores, com foco em: bilinguismo, variação linguística, direitos linguísticos, interculturalidade crítica e práticas pedagógicas de acolhimento (Candau, 2010; Walsh, 2006) e;
- Reorientar a política linguística escolar em região de fronteira, evitando a naturalização de um modelo eurocêntrico que descola o currículo do território, inclusive no debate sobre o lugar do espanhol.

Faz-se necessário registrar um limite importante do estudo: como os resultados aqui sistematizados são derivados de análise documental, eles descrevem o que as políticas dizem (ou não dizem) e como organizam o planejamento, mas não medem diretamente o que ocorre em sala de aula em termos de aprendizagem efetiva. Uma continuidade consistente, coerente com os achados, seria triangulá-los com: observação de práticas alfabetizadoras, entrevistas com docentes e

equipes pedagógicas, análise de produções escritas de crianças migrantes e estudo de casos de escolas com maior incidência de migração pendular.

O quadro 1, a seguir, sintetiza, de forma analítica, os principais resultados desta dissertação ao organizar a trajetória normativo-curricular até a prática pedagógica, entre o direito à educação e as condições pedagógicas efetivas de alfabetização em contexto fronteiriço. A partir da leitura articulada dos marcos normativos, das políticas curriculares e do planejamento municipal, o quadro evidencia os pontos de ruptura em que a universalidade do direito não se converte em orientação curricular e metodológica para turmas multilíngues, tornando visíveis os efeitos de padronização, a centralidade fônica e o consequente deslocamento da resposta institucional para a docência.

**Quadro 1** - Síntese analítica dos resultados por eixo, evidência documental e efeito pedagógico:

<b>Eixo de resultado</b>	<b>Achado-síntese</b>	<b>Evidência documental observável</b>	<b>Efeito provável no chão da escola</b>	<b>Implicação direta para o argumento</b>
6.1 Migração Sul-Sul e fronteira	A alfabetização torna-se problema sociolinguístico e curricular, não apenas didático	Dados e descrições sobre intensificação migratória e escolarização em Foz; presença de repertórios em espanhol/guarani e circulação pendular; contraste entre território multilíngue e documentos que supõem homogeneidade	Turmas heterogêneas são tratadas como homogêneas; repertórios plurais tendem a ser “ruído” e não recurso	A fronteira precisa entrar como categoria de análise curricular, não só como contexto
6.2 Direito e condições de escolarização	O direito aparece como universalidade abstrata, sem diretrizes pedagógicas para migrantes	LDB, PCNs, DCNs, BNCC, PNE e correlatos não explicitam alfabetização de crianças migrantes internacionais como objeto de política; não detalham procedimentos para diversidade linguística	Igualdade formal pode operar sem equidade pedagógica; o que não é orientado tende a visar improvisto	Inexistência de nomeação e orientação sustenta invisibilidade escolar
6.3 Linguagem de padronização	Políticas curriculares reproduzem gramática do “devem/aprendizagens essenciais”, com baixa diferenciação	Trechos e matriz discursiva em BNCC/RCPR/CREP com centralidade do “dever” e das aprendizagens universalizadas; ausência de dispositivos operativos para multilinguismo	Reduz-se o espaço de adaptação real; fragiliza-se a autonomia docente em contextos fronteiriços	A arquitetura curricular opera como controle, não como suporte à diferença linguística
6.4 Planejamento municipal (2025)	Contradição: anuncia sociointeração por gêneros, mas organiza alfabetização pela centralidade fônica	Planejamento organiza progressão por grafemas/pares fonêmicos; consciência fonológica como eixo contínuo; gêneros como suporte de aplicação do fônico; ausência de orientação específica para migrantes	Fônico funciona como tecnologia de homogeneização quando vira eixo quase único; o acolhimento não vira política de alfabetização	Achado forte: desconexão entre política de acolhimento e planejamento alfabetizador
6.5 Comparação PT-ES	Há conflitos previsíveis (transferência) que o planejamento não transforma em estratégia	Tabelas e exemplos com IPA e literatura: fonemas, nasalização, “r forte”, dígrafos; previsibilidade de transferências; ausência de eixo de diferenciação no planejamento	Transferência pode ser lida como “erro/déficit”; reforça medicalização/patologização informal do desempenho	Translinguagem reposiciona: repertório como recurso e não obstáculo
6.6 Governança e docência	A política empurra o problema para o professor: alta exigência, baixo suporte	Ausência de formação continuada institucionalizada e de materiais/tempos para alfabetização multilíngue; metas padronizadas permanecem	A docência administra simultaneamente metas, acolhimento e heterogeneidade sem estrutura proporcional	Resultado de governança: assimetria entre cobrança e condições de realização

Fonte: Da autora, (2025)

Ao final, a dissertação sustenta que a alfabetização de crianças migrantes na Tríplice Fronteira é um ponto de tensão entre território, língua e política curricular. Os documentos analisados reconhecem diversidade em nível declaratório, mas não a transformam em orientação operativa para a alfabetização multilíngue. Nesse vazio, multiplicam-se improvisações e desigualdades. O resultado mais consistente, portanto, é a demonstração de que o problema não é a presença do migrante na escola, mas a permanência de um currículo que ainda funciona como se a fronteira não existisse.

Os resultados indicam que a fronteira ainda não é assumida como categoria pedagógica nos documentos analisados, o que contribui para a manutenção de uma organização monolíngue da alfabetização; nesse sentido, a pesquisa aponta a necessidade de reordenar diretrizes, métodos e formação docente para que a diversidade linguística do território opere como princípio de equidade, e não como exceção a ser corrigida. Desta forma, a pesquisa desloca o foco do estudante migrante para a arquitetura institucional que organiza a alfabetização, em um território marcado por circulação pendular e repertórios plurilíngues, os documentos curriculares e o planejamento municipal seguem operando, em grande medida, sob uma lógica monolíngue e padronizadora, que toma o português escolar como ponto de partida universal e converte diferenças linguísticas previsíveis em dificuldades individuais.

A consequência, observável na ausência de orientações específicas e na frágil integração entre instrumentos de acolhimento e rotinas pedagógicas, é a produção de barreiras discretas à participação e à aprendizagem, ao mesmo tempo em que se transfere à docência a tarefa de adaptar métodos, tempos e materiais sem o suporte formativo e curricular correspondente. Reconhecer a fronteira como categoria pedagógica significa, portanto, reordenar o ensino para que a diversidade linguística deixe de ser um “ruído” a ser corrigido e passe a constituir um princípio de equidade, orientando escolhas metodológicas, avaliação, formação docente e políticas linguísticas escolares coerentes com as condições concretas de escolarização das infâncias migrantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar de que forma a legislação brasileira, os planejamentos estaduais e municipais e a formação docente garantem, ou deixam de garantir, o direito à alfabetização das crianças migrantes em contextos de fronteira. A pesquisa utilizou metodologia qualitativa, com base em análise documental de políticas públicas e revisão de literatura especializada. Foram examinados a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), suas alterações posteriores, como as Leis nº 10.639/2003, 12.796/2013 e 14.685/2023, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997–2000), das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e da Base Nacional Comum Curricular (2018). Também foram considerados o Plano Estadual de Educação do Paraná, o Referencial Curricular do Paraná e o Currículo da Rede Estadual Paranaense, bem como os planejamentos municipais de Foz do Iguaçu.

A análise revelou que, embora a legislação nacional tenha avançado na universalização do acesso à educação e em princípios de diversidade, permanece uma lacuna estruturante: não há diretrizes que contemplem explicitamente a alfabetização de crianças migrantes, sobretudo no que se refere à diversidade linguística e cultural. Nesse ponto, é decisivo registrar um limite do próprio desenho metodológico: os resultados aqui apresentados descrevem e interpretam a racionalidade dos documentos e suas consequências prováveis para o cotidiano escolar, sem substituir investigações empíricas de sala de aula, mas evidenciando condicionantes curriculares e institucionais que produzem barreiras previsíveis.

Os resultados mostraram que o método fônico, priorizado pela BNCC e adotado no município de Foz do Iguaçu desde 2009, apresenta limitações relevantes quando aplicado como modelo único em turmas com crianças cuja língua materna é o espanhol. Isso ocorre porque tal abordagem tende a operar com o pressuposto de familiaridade prévia com a oralidade do português e com seus contrastes fonológicos, condição que não se sustenta para estudantes que chegam à escola com repertórios fonológicos distintos. A comparação entre fonemas do português e do espanhol, realizada com base no Alfabeto Fonético Internacional (IPA), evidenciou zonas recorrentes de conflito (trocas, neutralizações e interferências), especialmente em fonemas e realizações pouco frequentes ou distintos no espanhol, o que impacta a relação fonema–grafema no início da alfabetização. Assim, o problema não está em reconhecer a utilidade do trabalho com consciência fonológica em si, mas na uniformização metodológica e na ausência de orientações que explicitem como essa consciência deve ser trabalhada em contextos bilíngues e fronteiriços, sob

pena de transformar fenômenos linguísticos esperados do contato de línguas em “dificuldades individuais” atribuídas aos estudantes.

Documentos como os PCNs, as DCNs e a BNCC, apesar de mobilizarem termos como pluralidade cultural e inclusão, mantêm um viés generalista ou focalizam a migração interna, sem desdobramentos curriculares consistentes para crianças internacionais. No Paraná, o PEE-PR e o RCPR reiteram metas de alfabetização e formação, mas não apresentam ações específicas para migrantes; o CREP, por sua vez, não oferece orientações integradas para os anos iniciais, ao mesmo tempo em que se observa a centralidade de escolhas linguísticas que pouco dialogam com a realidade hispânica das regiões de fronteira. A partir desse conjunto, identificou-se uma distância significativa entre normas e realidade escolar: a diversidade linguística é reconhecida de modo declaratório, mas não se converte em princípio de organização da alfabetização. Em termos analíticos, os resultados indicam que a fronteira ainda não é assumida como categoria pedagógica nos documentos examinados; o território real, marcado por circulação e plurilinguismo, não se projeta com a mesma densidade no território curricular, que continua estruturado como se a sala fosse homogênea e monolíngue.

A análise também evidenciou que, embora iniciativas locais como o Protocolo de Acolhimento ao Aluno Migrante (2017) e o Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas (2024) representem avanços institucionais importantes, tais instrumentos não aparecem incorporados ao planejamento curricular anual e às rotinas pedagógicas estruturantes da alfabetização. Mesmo quando o planejamento municipal prevê momentos de “flexibilização curricular” para retomadas e recuperações, a orientação permanece genérica e não explicita encaminhamentos voltados ao acolhimento linguístico-pedagógico na alfabetização. Nesse cenário, crianças migrantes acabam sendo alfabetizadas como se compartilhassem as mesmas referências linguísticas dos estudantes brasileiros, o que tende a produzir barreiras discretas de participação e aprendizagem e, simultaneamente, desloca para a docência a responsabilidade de “resolver” a heterogeneidade sem suporte formativo, metodológico e material correspondente.

Foz do Iguaçu, por se localizar na tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, constitui-se como espaço estratégico para compreender os efeitos dos fluxos migratórios na educação, especialmente no que diz respeito à alfabetização. A intensa diversidade cultural e linguística da região incide diretamente no cotidiano escolar e expõe tensões entre políticas públicas que, em tese, asseguram a educação como direito universal e práticas curriculares que pouco dialogam com a realidade multilíngue. Soma-se a isso a dimensão histórica: processos de colonialidade, racialização e hierarquização linguística, reconfigurados ao longo do tempo em políticas migratórias e educacionais, ajudam a explicar por que determinadas línguas e sujeitos

continuam menos legitimados na escola. Assim, mesmo com marcos democráticos e ampliação formal de direitos, persistem falhas de especificação e de efetivação quando o foco recai sobre crianças migrantes e suas condições concretas de alfabetização.

Este trabalho aponta, portanto, a necessidade de aprofundar pesquisas e políticas voltadas à alfabetização em contextos de fronteira, com diretrizes públicas que contemplem a diversidade linguística e cultural como condição de ensino, e não como exceção. Recomenda-se a produção de materiais didáticos interculturais específicos para estudantes migrantes e a implementação de formações continuadas para docentes que atuam em regiões fronteiriças. Como referência de possibilidades, podem ser considerados materiais pedagógicos e propostas formativas alinhadas ao Português como Língua de Acolhimento, bem como recursos literários e didáticos que favoreçam práticas de leitura e escrita com apoio visual e multimodal, articulados ao trabalho cotidiano da alfabetização. Do mesmo modo, orientações e materiais municipais já existentes, ainda que voltados principalmente ao acolhimento, podem ser sistematizados e aproximados do planejamento anual para que deixem de operar como documentos paralelos.

Sugere-se, ainda, que investigações futuras explorem e testem, em sala de aula, metodologias capazes de enriquecer a prática pedagógica em turmas plurilíngues, entre elas a translíngua, o uso de recursos visuais e contextuais, o ensino explícito de contrastes fonológicos entre línguas em contato e a valorização da língua materna como recurso para aprender. Tais estratégias têm potencial para superar os limites do método fônico isolado e para reposicionar a alfabetização em um horizonte de equidade: não apenas garantir matrícula e presença, mas assegurar condições reais de participação, aprendizagem e pertencimento escolar às infâncias migrantes no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A.; CARVALHO, M.; TASSINARI, M. C.; MATTOS, A.; RIBEIRO, M. P.; SOUZA, J. M. **Diversidade sexual e identidade de gênero na escola: uma perspectiva crítica.** In: LAGO, L. M.; VASCONCELOS, M. M. (org.). *Escolas para a diversidade: sexualidade e educação.* São Paulo: Paulus, 2011. p. 17-37.

ACNUR (Agência da ONU para Refugiados). **Haiti: ACNUR pede proteção internacional para pessoas em fuga da violência de gangues.** Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2024/03/12/haiti-acnur-pede-protecao-internacional-para-pessoas-em-fuga-da-violencia-de-gangues/>. Acesso em: 19 Ago. 2025.

ALONSO, A. Processos políticos da abolição. In: SCHWARCZ, L; GOMES, F. S. (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 358-364. Disponível em: <https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2020/04/SCHWARCZ--GOMES-2018.-Dicion%C3%A1rio-da-escravid%C3%A3o-e-liberdade.pdf> Acesso em: 11 Jun. 2025.

ALVES, D. T. **O genocídio da população negra no Brasil: a relação estrutural entre racismo e capitalismo.** 2023. 185 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/40731/4/Daniel%20Tadeu%20Alves.pdf>. Acesso em: 15 Jul. 2025.

ALVES, M. J. M. **Consciência fonológica e alfabetização: uma relação necessária.** *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 39, p. 29-41, 2012.

AMATO, L. J. D., & LIMA, B. F. (2022). **Educação na tríplice fronteira: Crianças falantes de espanhol nas escolas municipais de Foz do Iguaçu.** *Criar Educação*, 11(1), 155. PPGE – UNESC. ISSN 2317-2452. Disponível em: <https://doi.org/10.18616/ce.v11i1.6411> Acesso em: 22 Abr. 2025

AMATO, L. J. D.; SANTOS, M. E. P. **Reflexões sobre um currículo de acolhimento a alunos do Ensino Fundamental I em contexto multilíngue e multicultural de fronteiras.** *Temas & Matizes*, Cascavel, v. 17, n. 30, p. 238–269, 2024. DOI: 10.48075/rtm.v17i29.31851. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasmatizes/article/view/31851>. Acesso em: 25 Jul. 2025.

AMOP. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal.** Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). 3. ed. Cascavel, 2015.

ANDREWS, G. R. *América Afro-Latina: 1800-2000.* São Carlos: EdUFSCar, 2007.

**Ano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Brasília, 2009 Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/download/20125/10709/81456> Acesso em: 12 Jul. 2025.

ARAÚJO, D. P.; CONTRERAS, H.S.H. **A criança imigrante e a escola: adaptação social e curricular.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. 201

BAENINGER, R. **Migrações internacionais no Brasil: desafios contemporâneos.** Campinas: Unicamp, 2017.

BAENINGER, R. **Migrações Sul-Sul.** Campinas: Núcleo de Estudos de População – NEPO/UNICAMP, 2018. Disponível em: [https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/migracoes\\_sul\\_sul/migracoes\\_sul\\_sul.pdf](https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/migracoes_sul_sul/migracoes_sul_sul.pdf) Acesso em: 22 Abr. 2025.

BALZAN, C. F. P.; TURCATTI, Alissa; CITOLIN, Cristina Bohn. *Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica.* IFRS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/798>. Acesso em: 2 fev. 2026

BARDIN, L. *Análise de conteúdo* [ou: *Analyse de contenu*]. [S.l.]: [s.d.]. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 29 Jul. 2025.

BARTLETT, L; RODRÍGUEZ, D. OLIVEIRA,. **Migração e educação: perspectivas socioculturais.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1153-1171, dez., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144891>. Acesso em: 27 Mai. 2020.

BEDIN, A. M. **A reformulação do currículo escolar no estado do Paraná a partir da BNCC: a padronização de aprendizagens e o currículo por competências.** 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5663>. Acesso em: 22 Abr. 2025

BEZERRA, M. L. C.; RIBEIRO, M. M. G. **Escola e diversidade: por uma perspectiva multicultural do currículo.** *Revista Interface*, Natal, v. 7, n. 2, 2010. Disponível em: <https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/136>. Acesso em: 16 Mar 2025.

BONAMINO, A; MARTINEZ, S. A. **Diretrizes E Parâmetros Curriculares Nacionais Para O Ensino Fundamental: A Participação Das Instâncias Políticas Do Estado.** Educ. Soc., Campinas, vol.23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385

BRASIL, Ministério da Educação. (2001). **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: Secretaria de Educação Especial.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017. **Regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração.** *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9199.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9199.htm). Acesso em: 6 Abr. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 3.059, de 21 de março de 1941. **Organiza a Polícia Federal e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 Mar 1941.

BRASIL. Decreto-lei n. 3.175, de 7 de abril de 1941. **Restringe a imigração e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 7123, 9 abr. 1941. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados. Acesso em: 16 Jul. 2025.

BRASIL. Decreto-lei n. 406, de 4 de maio de 1938. **Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional.** *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 8494, 6 maio 1938. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados. Acesso em: 16 Jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 ago. 2005.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 Jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei nº 9.394/1996, e institui a reforma do Ensino Médio.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. **Institui a Lei de Migração.** *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 2017.* Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm). Acesso em: 28 Nov. 2024

BRASIL. Lei nº 14.945, de 30 de junho de 2024. **Altera disposições da Lei nº 9.394/1996 referentes à organização e ao currículo do Ensino Médio.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1º jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 10 Out 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.** *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 3, p. 46–49, 3 Jan 2020.

BRASIL. Ministério Da Educação. MEC – MECT (2010): **Escolas de Fronteiras.** Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf). Acesso em 02 Mar 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Sistematização do debate sobre o papel da assistência social no atendimento aos migrantes.** Brasília: MDS, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Edição Atualizada. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Ensino Fundamental, 1997

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009, **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 3 Nov. 2023

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2008.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 44. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Disponível em: <https://conteudos.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/estrutura-da-lc3adngua-portuguesa-joaquim-mattoso.pdf> Acesso em: 29 Jan. 2026

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2005. Disponível: [https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Canclini-Culturas\\_Hbridas.pdf](https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Canclini-Culturas_Hbridas.pdf). Acesso em: 13 Jul. de 2025

CANDAU, V. M. F. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p.802-820, jul.-set.2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2018

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011 Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/15.pdf> Acesso em: 12 Mai 2025

CANDAU, V. M. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes**. *Rev. Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686 dez., 2020

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. **Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Alfabetização fônica: a escrita alfabética na escola**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2005.

CASTLES, S. de HAAS, Hein; MILLER, M. J. **The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World**. 5. ed. New York: Guilford Press, 2014. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/263134302\\_The\\_Age\\_of\\_Migration\\_International\\_Population\\_Movements\\_in\\_the\\_Modern\\_World](https://www.researchgate.net/publication/263134302_The_Age_of_Migration_International_Population_Movements_in_the_Modern_World) Acesso em : 12 Mai 2025.

COPPETE, M. C. **Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: [http://www.ensinosuperior.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/maria\\_conceicao\\_coppete.pdf](http://www.ensinosuperior.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/maria_conceicao_coppete.pdf) Acesso em: 29 Jul 2025.

COSTA, Z. C. **Alfabetização, método fônico e seus processos: um estudo com professores alfabetizadores**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2023. Disponível em: [https://www.univas.edu.br/Egressos\\_Web/ZILA\\_CARVALHO\\_COSTA.pdf](https://www.univas.edu.br/Egressos_Web/ZILA_CARVALHO_COSTA.pdf) Acesso em: 24 Jul 2025.

CóX, M. e ASSIS-PETERSON, A. **Cenas de Sala de Aula**. Campinas: Mercado de Letras. 2001.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Tradução de Cláudia Abeling. Porto Alegre: Penso, 2012.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), 2008. Tradução de Renato da Silveira. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Frantz\\_Fanon\\_Pele\\_negra\\_mascaras\\_brancas.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf). Acesso em: 21 Jan 2026

FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização. Dificuldades ortográficas. O domínio da linguagem escrita. Variedades dialetais e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2005.

FARIAS, A. C. **Material impresso e gêneros textuais.** 2. ed. rev. Florianópolis: IFSC, 2013. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/204765/2/Pos%20Midias%20-%20Mat%20Imp%20Gen%20Text%20-%20MIOLO.pdf> Acesso em: 24 Jul 2025.

FICO, C. **Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FOUCAULT, M. **Discipline and Punish: The Birth of the Prison.** Tradução de Alan Sheridan. New York: Pantheon Books/Vintage Books, 1977 (original publicado em francês em 1975). Disponível em: [https://monoskop.org/File%3AFoucault\\_Michel\\_Discipline\\_and\\_Punish\\_The\\_Birth\\_of\\_the\\_Prison\\_1977\\_1995.pdf](https://monoskop.org/File%3AFoucault_Michel_Discipline_and_Punish_The_Birth_of_the_Prison_1977_1995.pdf). Acesso em: 29 Jul 2025.

FRAZÃO, S. M. **Política (i)migratória brasileira e a construção de um perfil de imigrante desejado: lugar de memória e impasses.** *Antíteses*, v. 10, n. 20, p. 1103-1128, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2017v10n20p1103>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 64. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, R. B. O.; WEIL, A. G. **A política de educação e o acesso de crianças e adolescentes migrantes na cidade de Manaus – Amazonas.** Anais do Seminário de Educação, Diversidade e Direitos Humanos, v. 2, n. 1, p. 1–10, 07 abr. 2024. DOI: 10.56579/sedh.v2i1.1261. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/anaisdoseminarioeducacaodiversid/article/view/1261/1096>. Acesso em: 15 Jul 2025.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez, 2009 Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001800542> Acesso em: 29 de Jul. de 2025.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective.** Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; LI WEI. **Translanguaging: language, bilingualism and education.** New York: Palgrave Macmillan, 2014 Disponível em: <https://scispace.com/pdf/translanguaging-language-bilingualism-and-education-by-2q1h1hvzey.pdf> Acesso em 28 Jan 2026

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo\\_C1\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf) Acesso em: 13 Mai 2025.

GODOY, D. M. A. PINHEIRO, Â. M. V. **O que sabemos sobre a contribuição da Consciência Fonêmica para a Aprendizagem inicial da Leitura e da Escrita**. In: ROAZZI, A.; JUSTIS, F. R. R.; SALLES, J. F. (organizadores). *A aprendizagem da leitura e escrita*. 1. ed. - São Paulo: Vetor, 2013, p. 9-3

GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. *Revista Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, v. 2, p. 223-244, 1988. Disponível em: <https://patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/GONZAL1.pdf> Acesso: 28 Jan 2026.

GOMES, F. S. (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 230-236.

GOMES, S. F. L. **O Ensino Fundamental À Luz Da LDB**. Rondônia, v. 2, n. 2 - 2007.

GUO-BRENNAN, L. GUO-BRENNAN, M. **Building welcoming and inclusive schools for immigrant and refugee students: policy, framework and promising praxis**. In: ARAR, Khalid; BROOKS, Jeffrey S.; BOGOTCH, Ira (Orgs.) *Education, Immigration and Migration: policy, leadership and praxis for a changing world*. Leeds: Emerald Publishing Limited, 2019. p. 73–93. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/978-1-78756-044-420191006>. Acesso em: 29 Jul 2025

H2FOZ. **Apesar de queda, Foz do Iguaçu tem quase 8 mil analfabetos**. H2Foz, 2025. Disponível em: <https://www.h2foz.com.br/educacao/apesar-de-queda-foz-do-iguacu-tem-quase-8-mil-analfabetos/>. Acesso em: 16 Mar 2025.

H2FOZ. **Foz do Iguaçu tem queda de 48% no número de imigrantes residentes em 2020**. H2Foz, Foz do Iguaçu, 6 maio 2021. Disponível em: <https://www.h2foz.com.br/noticia/foz-do-iguacu-tem-queda-de-48-no-numero-de-imigrantes-residentes-em-2020/>. Acesso em: 17 Jun 2025.

HALL, S., (1999). **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A

INSTITUTO LER MAiS. [s.d.]. Disponível em: <https://institutolermiais.com.br/>. Acesso em: 19 Ago 2019

JAEGER, W.. **Paideia: a formação do homem grego**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

KLEIMAN, Â. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: TFOUNI, Leda V. (Org.). *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 15-32

LAPA, R. C. C.; MENDES, V. A. **Pessoas Refugiadas e sua Integração no Sistema Educacional Brasileiro: uma revisão com base no respeito aos instrumentos do regime internacional de direitos humanos**. In: JUBILUT, L.L; FRINHANI, F.M.D; LOPES, R. O. (Orgs.) *Migrantes forçados: conceitos e contextos*. Boa Vista, RR: Editora da UFRR, p. 843-868, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.12671> Acesso em: 18 Jun 2025.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 1991.

Lei No 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em 20 Jan 2018.

LOPES, A. C. **Apostando na produção contextual do currículo**. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* [livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 23–31. ISBN 978-85-87987-13-6. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em: 25 Jul 2025.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro. E.P.U., 2017.

KERN, A. A. **Fronteira/fronteiras: conceito polissêmico, realidades complexas. História e Diversidade**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 10-19, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/1617/1539>. Acesso em: 27 Jan 2026.

MARCONDES, J. J. GONÇALVES, H. L. J. **Desafios e lacunas na educação de imigrantes no Brasil: uma análise das políticas e diretrizes curriculares municipais e federais**. Resumo expandido. In: *Anais do Seminários de Pesquisa do PPGEPF/UNESP 2023*. São José do Rio Preto (SP): PPGEPF/UNESP; Even3, 2023. ISBN 978-65-272-0071-0. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/seminarios-de-pesquisa-do-ppgepfunesp-2023-317253/633793-desafios-e-lacunas-na-educacao-de-imigrantes-no-brasil--uma-analise-das-politicas-e-diretrizes-curriculares-munic/>. Acesso em: 12 mar. 2025.

MARQUEZI, J. **Análise das políticas curriculares da rede pública municipal de educação de Foz do Iguaçu à luz da pedagogia histórico-crítica (2007-2017)**. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4329>. Acesso em: 11 de Jul. de 2025.

MARTINS, J. S. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão social, pobreza e classes sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2505>. Acesso em: 18 de Jul. de 2025.

MASCHERPE, M. **Análise comparativa dos sistemas fonológicos do inglês e do português**. 1970. Tese de doutoramento em língua e literatura inglesa. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis. Assis, 1970. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/8064e69a-441b-4f4b-b4bb-dbc7c21fb5ed/content> Acesso em: 15 de Jul. de 2025.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. Trad. de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

MEDEIROS, T. G; OLIVEIRA, E. R. C. **A influência da consciência fonológica em crianças alfabetizadas pelos métodos fônico e silábico**. Rev CEFAC, São Paulo, v.10, n.1, 45-50, jan-mar, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/RmXnG3MbXZ9nLzTYXXgB3Ys> Acesso em: 12 de Jul. de 2025.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização — Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2011.

MIGNOLO, W. D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 32, n. 94, jun. 2017, e329402. DOI: 10.17666/329402/2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/> Acesso em: 29 de Jul. de 2025.

MORAES, J. A. B. **Habilidades metalinguísticas e suas intercorrências na alfabetização de crianças**. 2011. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

MORTATTI, M. R. L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. 2006 Disponível em: <http://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Histria-dos-Mtdos-de-Alfabetizao-no-Brasil.pdf> Acesso em: 12 de Jul. de 2025.

MURILLO, J. C. **A proteção internacional dos refugiados na América Latina e o tratamento dos fluxos migratórios mistos**. In: Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v.3, n. 3. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, p. 25-31, 2008.

MURILLO-PEDROZO, A. M.; AGUDELO-SUÁREZ, A. A. **La migración sur/sur como un determinante social de impacto en las desigualdades e inequidades en salud bucal en Latinoamérica**. Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública, Lima, v. 36, n. 4, p. 692-699, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/rpmesp/2019.v36n4/692-699/>. Acesso em: 7 ago. 2025

NASCIMENTO, M. L.; MORAIS, C. G. P. **Sobre migração internacional, crianças pequenas e educação infantil: algumas questões**. Revista Zero-a-seis, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 524-542, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/72858>. Acesso em: 15 jul. 2025.

NUNES, L. R. A.; VILA, M.; CAPOVILLA, F. C. **Consciência fonológica e alfabetização: fundamentos teóricos e aplicações pedagógicas**. São Paulo: Editora Memnon, 2009.

OBMIGRA. **Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2020.

OBSERVATÓRIO SOCIAL DE FOZ DO IGUAÇU. **Relatório Yglota de Nacionalidades e Etnias da Região Trinacional**. Foz do Iguaçu: Observatório Social das Migrações, 2022.

OBSERVATÓRIO SOCIAL DO BRASIL – FOZ DO IGUAÇU. **3.º Relatório Quadrimestral de 2023: setembro a dezembro. Foz do Iguaçu: Observatório Social do Brasil – Foz do Iguaçu**, 2024. Disponível em: <https://fozdoiguacu.osbrasil.org.br/wp-content/uploads/sites/43/2024/02/3o-Relatorio-Quadrimestral-de-2023.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

OLIVEIRA, A. V. B. H. **Estudo fonético-fonológico contrastivo entre a língua portuguesa falada no Brasil e a língua espanhola**. 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

OLIVEIRA, D. L. **A história da deseducação do negro brasileiro: entre a escola, o estado e a sociedade civil**. Revista Eletrônica História em Reflexão, v. 19, n. 36, p. 1–21, jul./dez. 2024.

Disponível em: fPortal de Periódicos UFGD. Acesso em: 16 jul. 2025. Portal de Periódicos UFGD+3

OLIVEIRA, D. L. **A história da deseducação do negro brasileiro: entre a escola, o estado e a sociedade civil.** Revista Eletrônica História em Reflexão, v. 19, n. 36, p. 1–21, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/17560>. Acesso em: 16 jul. 2025.

OLIVEIRA, I. F. **Diversidade linguística e o ensino escolar de língua portuguesa adicional/estrangeira em Foz do Iguaçu e na tríplice fronteira.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2024. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/items/e80e55b1-9ce7-42b6-b1b5-a4246de479f9> Acesso em: 16 jul. 2025.

OLIVEIRA, M. A. M.; MACHADO, L. O. **Migração internacional pendular em fronteira: em busca de qualificações espaciais.** *Videre*, v. 11, n. 21, p. 1–24, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/videre/article/download/9069/5159/31787> Acesso em: 16 jul. 2025.

OSÓRIO, A. C. N. **O estranho medo da inclusão.** Revista Educação, v. 32, n. 02, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/674>. Acesso em 10 jun. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense: Ensino Fundamental – Anos Finais.** Curitiba: SEED-PR, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações.** Curitiba: SEED/PR, 2018.

PEREIRA, J. H. V. **Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul.** Revista Múltiplas Leituras, v. 2, n. 1, p. 51–63, jan./jun. 2009

PORTAL DE IMIGRAÇÃO (BRASIL). **Informativo Mensal – Agosto / 2024.** Brasília, DF: OBMigra, Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2024. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMIGRA\\_2024/Informativos\\_Mensais/AGOSTO%202024.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2024/Informativos_Mensais/AGOSTO%202024.pdf). Acesso em: 21 Jan 2026

PORTAL DA CIDADE. **Foz do Iguaçu tem mais de mil alunos estrangeiros em escolas municipais.** Foz do Iguaçu, 04 jul. 2025. Disponível em: <https://foz.portaldacidade.com/noticias/educacao/foz-do-iguacu-tem-mais-de-mil-alunos-estrangeiros-em-escolas-municipais>. Acesso em: 27 Jan 2026.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. Decreto nº 32.607, de 18 de junho de 2024. **Institui o 1º Plano Municipal para Migrantes, Refugiados e Apátridas.** Foz do Iguaçu, PR: Prefeitura Municipal, 2024. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/>. Acesso em: 8 ago. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação. **Foz do Iguaçu tem 402 alunos migrantes nas escolas municipais.** Foz do Iguaçu: PMFI, 2022. Disponível em: <https://www.pmfi.pr.gov.br/noticia/?id=47135>. Acesso em: 17 jun. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. **Prefeitura De Foz Do Iguaçu Oferece Formação Continuada Para Professores Que Atendem Alunos Migrantes.** Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/noticia.php?id=50709>. Acesso em: 15 de nov. de 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. **Fluxo de entrada de estrangeiros pelas fronteiras de Foz do Iguaçu** – Janeiro de 2025. Foz do Iguaçu: Secretaria Municipal de Turismo, 2025. Disponível em: <https://www.destino.foz.br/orgao-oficial/estatisticas-e-estudos-turisticos> Acesso em: 03 de Jul. de 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. **Rede municipal de ensino tem 402 alunos migrantes de 19 países.** Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/noticia.php?id=50709>. Acesso em: 14 jun. 2025.

PREFEITURA DE FOZ DO IGUAÇU. **I Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas.** Foz do Iguaçu: Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, 2024. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/publicacao-1326> Acesso em 15 Mai 2025.

PREFEITURA DE FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação. **Protocolo de acolhimento ao aluno migrante: orientações para o cotidiano escolar.** Foz do Iguaçu: SMED/UNILA, 2017. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/ddea790a-baf3-4459-bf7e-dc990d38582c/content> Acesso em: 15 Mai 2025.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Periódicos UFSC+3Portal de Revistas Digitais da UCDB+3RIA UFRN+3 disponível em: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente.** Rio de Janeiro: PUC-Rio; Editora 7Letras, 2004. Disponível em: [https://www.editora.puc-rio.br/media/ebook\\_institucionalizacao\\_de\\_crianças\\_no\\_brasil.pdf](https://www.editora.puc-rio.br/media/ebook_institucionalizacao_de_crianças_no_brasil.pdf). Acesso em: 7 ago 2025.

ROGERS, C. R.; WOOD, J. K.; O'HARA, M. M.; FONSECA, A. H. L. da (trad.). **Em busca de vida: da Terapia Centrada no Cliente à Abordagem Centrada na Pessoa.** São Paulo: Summus Editorial, 1983.

SALINA, T. **As contribuições dos anos iniciais da alfabetização.** Trabalho de Conclusão de curso – Universidade Estadual Paulista – Rio Claro, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/02f86a03-0b74-4be7-99c3-401042b1bbc4/content> Acesso em: 08. Ago de 2025.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2025.

SANTOS, H. S. **O papel de estereótipos e pre-conceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras.** In: Congresso Brasileiro de Hispanistas. São Paulo, 2002. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100029>. Acesso em: 02 de Mar. 2025

SANTOS, T. R. L.; EVANGELISTA, C. A.; LIMA, C. T. C. **A escola específica ou a regular?** *Journal Archives of Health*, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46814/lajdv3n4-057>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SÃO PAULO OPEN CENTRE. **Referenciais de ensino para língua estrangeira: análise dos padrões de aprendizagem nas matrizes brasileiras e no CEFR**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/referenciais-de-ensino-para-lingua-estrangeira-analise-dos-padroes-de-aprendizagem-nas-matrizes-brasileiras-e-no-cefr/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCAFF, E. A. S. **Plano Estadual de Educação do Paraná: desmonte da coordenação federativa e fragilidade da interface socioestatal**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, e256316, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kwVfPw5tZ5xBST9kHm4QsDr/> Acesso em: 17 jul. 2025.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais (espanhol e inglês). Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1, p. 127-172.

SCRIVANTI, B. B. **Proposta de recomposição curricular para os anos iniciais da Rede Pública Municipal de Educação no Estado do Paraná: desafios do planejamento pedagógico**. 2023. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40874> Acesso em: 07 Ago 2025.

SEBRA, S.; DIAS, R. M. R. de M. **“Concepções de linguagem e métodos de alfabetização: um estudo sobre a prática docente em uma escola pública do Recife.”** *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, p. 299-314, 2011, p. 303 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5k9v7Z5/?lang=pt> Acesso: 30 Jul 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E UNILA. **Secretaria da Educação e Unila promovem formação de espanhol com profissionais da rede**. Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, 2025. Disponível em: <https://www5.pmfj.pr.gov.br/noticia.php?id=51910>. Acesso em: 16 mar. 2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referências Para Formação De Professores**. Brasília: A Secretaria, 1999. Disponível em: [https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf?srsltid=AfmBOopNBy0sGBMkZAPYh3zPN2x\\_AD32CSjug-obv6Kj7Z382dtOXVwq](https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf?srsltid=AfmBOopNBy0sGBMkZAPYh3zPN2x_AD32CSjug-obv6Kj7Z382dtOXVwq). Acesso em: 01 dez 2024.

SILVA, B. R. C. V. da; CASTEDO, T. M. de **Ensino do Espanhol no Brasil: O Caso das Variedades Lingüísticas**. 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/145/164>. Acesso em: 13 mar. 2025.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. **Alfabetrar. Toda criança pode aprender a ler e escrever.** 1 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016. 377p.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

TRINDADE, D. DA S., & COTINGUIBA, M. L. P. (2023). **Políticas Educacionais Para Migrantes E Refugiados: Do Direito À Educação.** REVISTA FOCO, 16(3), e1302. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n3-058> Acesso em: 5 abril. 2025.

VARGAS, S. **Migração, diversidade cultural e educação de jovens e adultos no Brasil. Educação e Realidade.** v. 8 n. 1, p.113-131, jan/jul, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/download/25665/14997> Acesso em: 13 mar. 2025.

VARGEM, A. A; MALOMALO, Bas'ilele. A imigração africana contemporânea para o Brasil: entre a violência e o desrespeito aos direitos humanos. In: MALOMALO, Bas'ilele; FONSECA, Dagoberto José; BADI, Mbuyi Kabunda (org.). **Diáspora africana e migração na era da globalização: experiências de refúgio, estudo, trabalho.** Curitiba: Editora CRV, 2015. p. 107–128. DOI: 10.24824/9788544440250.4.

WALSH, C. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento.** Catherine Walsh: García Linera: Walter Mignolo - In ed. Buenos Aires: Del Signo. 2006.

WALSH, C. **Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas.** In: CONGRESO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE, 12., Florianópolis, 2009. Anais[...] Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/9926>. Acesso em: 28 de Jul de 2025.

## Apêndice

Planilha de registro do uso da Inteligência Artificial

Etapa da pesquisa	Ferramenta Usada	Comentários/Resultados
Mapeamento de Artigos	ChatGPT	Os resultados mostraram-se insatisfatórios para esse fim, uma vez que a ferramenta retornou artigos inexistentes e referências a autores aleatórios, muitas vezes relacionados a temas que não guardam pertinência com o objeto desta pesquisa.
Redação e edição de texto	ChatGPT	Na etapa de redação e edição de texto, a Inteligência Artificial foi empregada como ferramenta de apoio para aprimorar a clareza, a organização e a precisão da escrita. O recurso auxiliou na revisão de aspectos gramaticais, ortográficos e de concordância, bem como na verificação da coesão e coerência textual, garantindo maior fluidez e conexão entre parágrafos.
Nota de rodapé	Gemini	Por meio do direcionamento de buscas realizadas no Google, cujos resultados são mediados pelo sistema Gemini, foi possível localizar conceitos que auxiliaram na exposição mais clara das ideias e na construção de notas de rodapé.
Sinônimos e Paráfrases	Gemini	Nessa etapa, a Inteligência Artificial foi utilizada por meio do direcionamento de buscas realizadas no Google, que atualmente apresenta resultados mediados pelo sistema Gemini. Esse recurso permitiu ampliar o vocabulário empregado no manuscrito, favorecendo a escolha de termos mais precisos e a formulação de paráfrases adequadas, sem comprometer o sentido original do texto.

Fonte: Da autora, 2025.