



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

**LETRAS-ESPAÑHOL E PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E O ENSINO ESCOLAR DE LÍNGUA  
PORTUGUESA ADICIONAL/ESTRANGEIRA EM FOZ DO IGUAÇU E NA  
TRÍPLICE FRONTEIRA**

**IVANETE FARIA DE OLIVEIRA**

Foz do Iguaçu

2024



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

**LETRAS-ESPAÑHOL E PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E O ENSINO ESCOLAR DE LÍNGUA  
PORTUGUESA ADICIONAL/ESTRANGEIRA EM FOZ DO IGUAÇU E NA  
TRÍPLICE FRONTEIRA**

**IVANETE FARIA DE OLIVEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título e Licenciado em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Profa. Ma. Simone da Costa Carvalho

Foz do Iguaçu

2024

IVANETE FARIA DE OLIVEIRA

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E O ENSINO  
ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA  
ADICIONAL/ESTRANGEIRA EM FOZ DO  
IGUAÇU E NA TRÍPLICE FRONTEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Instituto Latino-Americano de  
Arte, Cultura e História da Universidade  
Federal da Integração Latino-Americana,  
como requisito parcial à obtenção do título de  
Bacharel em Letras – Espanhol e Português  
como Línguas Estrangeiras.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Ma. Simone da Costa Carvalho  
UNILA

---

Prof. Dr. Carlos Henrique Lopes de Almeida  
UNILA

---

Profa. Ma. Lívia Fernanda Morales  
UNILA

Foz do Iguaçu, 16 de Outubro de 2024

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho é dedicado ao meu processo de recomeçar, sendo resultado de muita superação, trabalho e incentivo por parte dos meus filhos: Daniel, Alice e Amanda que são os pilares da minha trajetória de vida.

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus, ao criador por sermos capazes de nos reconstruir e recomeçar a cada dia.

A minha família, meus filhos que são a razão da minha vida e de todo meu esforço em busca de superação que sempre devemos nos colocar em primeiro lugar. Se estivermos bem, será mais fácil prosseguir e olhar à nossa volta.

A minha orientadora Professora Simone da Costa Carvalho, que nessa trajetória foi extremamente importante para obter resultado de todo trabalho.

Aos meus colegas de faculdade, por me ajudarem a chegar até aqui, por me responderem e ajudarem a tirar minhas dúvidas nos momentos que mais precisei.

Aos meus professores que juntos superamos uma pandemia, com muitas perdas, muitas dores não superadas, e a oportunidade de fazer diferente, aprender juntos e se reinventar com as novas tecnologias.

## RESUMO

A presente pesquisa, de caráter bibliográfico, tem como objetivo apresentar um breve panorama de estudos que contestam a predominância da ideologia monolíngue nas escolas, tratando do ensino de português como língua adicional ou segunda língua em Foz do Iguaçu e na tríplice fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai, para estudantes com repertórios linguísticos diversos. Para realizar esta pesquisa bibliográfica, foram selecionados artigos científicos, produzidos no período de 2016 a 2024, de pesquisadores que desenvolvem estudos sobre esse contexto específico, observando-se perspectivas multilíngues e o olhar para a diversidade linguística, bem como questões educacionais enfrentadas nas escolas que recebem alunos com múltiplos repertórios linguísticos, sejam eles imigrantes ou que vivem na fronteira. Após a seleção inicial, foram escolhidos 11 artigos para compor o panorama proposto, com base no trabalho de quatro pesquisadoras principais (Isis Ribeiro Berger, Laura Dias Amato, Maria Helena Pires Santos e Simone Cordeiro Ribeiro), que trabalham e pesquisam na região da tríplice-fronteira. Os textos foram divididos em três eixos principais: a) Políticas Linguísticas (Berger, 2016, 2021, 2022; Ribeiro, 2017, 2018), b) Ensino Intercultural e Teoria do currículo (Amato; Lima, 2022; Amato; Pires-Santos, 2024; Amato; Thochez, 2020; Teixeira; Amato, 2017) e c) Linguística Aplicada e Translinguagem (Pires-Santos, 2017, 2022). O objetivo deste trabalho é reunir as contribuições dessas investigações sobre a diversidade linguístico-cultural dos estudantes da fronteira e o ambiente multilíngue, abordando questões contemporâneas e desafios relacionados às práticas pedagógicas nas instituições de ensino e à formação de professores, visando promover uma abordagem de ensino e aprendizagem de línguas que seja mais eficaz e inclusiva.

**Palavras-chave:** Diversidade linguística; Português como língua adicional; Práticas pedagógicas em escolas de fronteira; Formação de professores.

## ABSTRACT

The present research, of a bibliographic nature, aims to provide a brief overview of studies that question the predominance of monolingual ideology in schools, addressing the teaching of Portuguese as an additional or second language in Foz do Iguaçu and in the triple border area between Argentina, Brazil, and Paraguay, for students with diverse linguistic repertoires. To conduct this bibliographic research, articles by researchers who develop studies on this specific context were selected, observing multilingual perspectives and a view towards linguistic diversity, as well as the educational issues faced in schools that receive students with multiple linguistic repertoires, whether they are immigrants or residing in the border area. After the initial selection, 11 articles were chosen to compose the proposed overview, based on the work of four main researchers (Isis Ribeiro Berger, Laura Dias Amato, Maria Helena Pires Santos, and Simone Cordeiro Ribeiro), who work and research in the triple border region. The texts were divided into three main axes: a) Language Policies (Berger, 2016, 2021, 2022; Ribeiro, 2017, 2018), b) Intercultural Teaching and Curriculum Theory (Amato; Lima, 2022; Amato; Pires-Santos, 2024; Amato; Trochez, 2020; Teixeira; Amato, 2017), and c) Applied Linguistics and Translanguaging (Pires-Santos, 2017, 2022). The objective of this work is to bring together the contributions of these researches on the linguistic-cultural diversity of border students and the multilingual environment, addressing contemporary issues and challenges related to pedagogical practices in educational institutions and teacher training, in order to promote a more effective and inclusive approach to language teaching and learning.

**Keywords:** Linguistic diversity; Portuguese as an additional language; Pedagogical practices in border schools; Teacher training.

## RESUMEN

La presente investigación, de carácter bibliográfico, tiene como objetivo presentar un breve panorama de estudios que cuestionan la predominancia de la ideología monolingüe en las escuelas, abordando la enseñanza del portugués como lengua adicional o segunda lengua en Foz do Iguazu y en la triple frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay, para estudiantes con repertorios lingüísticos diversos. Para realizar esta investigación bibliográfica, se seleccionaron artículos de investigadores que desarrollan estudios sobre este contexto específico, observando perspectivas multilingües y la mirada hacia la diversidad lingüística, así como las cuestiones educativas enfrentadas en las escuelas que reciben a alumnos con múltiples repertorios lingüísticos, sean ellos inmigrantes o que viven en la frontera. Después de la selección inicial, se eligieron 11 artículos para componer el panorama propuesto, basándose en el trabajo de cuatro investigadoras principales (Isis Ribeiro Berger, Laura Dias Amato, Maria Helena Pires Santos y Simone Cordeiro Ribeiro), quienes trabajan y investigan en la región de la triple frontera. Los textos se dividieron en tres ejes principales: a) Políticas Lingüísticas (Berger, 2016, 2021, 2022; Ribeiro, 2017, 2018), b) Enseñanza Intercultural y Teoría del currículo (Amato; Lima, 2022; Amato; Pires-Santos, 2024; Amato; Thochez, 2020; Teixeira; Amato, 2017) e c) Lingüística Aplicada y Translingüística (Pires-Santos, 2017, 2022). El objetivo de este trabajo es reunir las contribuciones de estas investigaciones sobre la diversidad lingüístico-cultural de los estudiantes de la frontera y el ambiente multilingüe, abordando cuestiones contemporáneas y desafíos relacionados con las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas y la formación de educadores, con el fin de promover un enfoque de enseñanza y aprendizaje de lenguas que sea más eficaz e inclusivo.

**Palabras clave:** Diversidad lingüística; Portugués como lengua adicional; Prácticas pedagógicas en escuelas de frontera; Formación de profesores

## **SIGLAS:**

AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná;
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas;
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa;
FI	Fronteira Intercultural;
PEIF	Programa das Escolas Interculturais de Fronteira;
PPPs	Projetos Político-Pedagógicos;
PPC	Proposta Pedagógica Curricular;
PEIF	Programa das Escolas Interculturais de Educação;
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana.
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná;



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	14
<b>2. PANORAMA DE PESQUISAS SOBRE A DIVERSIDADE LINGUÍSTICO- CULTURAL DA TRÍPLICE FRONTEIRA: ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....</b>	<b>16</b>
2.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS .....	23
2.2 ENSINO INTERCULTURAL E TEORIA DO CURRÍCULO.....	34
2.3 LINGUÍSTICA APLICADA E TRANSLINGUAGEM.....	47
<b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: .....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>61</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Foz do Iguaçu é uma cidade turística com uma das sete maravilhas do mundo, as Cataratas do Iguaçu, contando também com a Itaipu Binacional, uma das maiores hidrelétricas do mundo. Faz fronteira com o Paraguai, pelo qual se une pela Ponte da Amizade, e com a Argentina, unidos pela Ponte da Fraternidade<sup>1</sup>. A comunidade iguaçuense é composta por 285.415 mil habitantes, segundo o censo de 2022<sup>2</sup>, constituída por oitenta e uma etnias, sendo que os grupos imigrantes mais numerosos são de paraguaios, libaneses, chineses e argentinos. Os paraguaios ocupam o primeiro lugar, com 3.913 moradores, seguido dos libaneses, com 1810 moradores advindos da Ásia Ocidental, os chineses, com 1.316 moradores e os argentinos, com 1.069. Trata-se de uma cidade rica culturalmente, com diferentes línguas e tradições. O Parque Nacional do Iguaçu recebeu entre primeiro de janeiro e 31 de dezembro de 2023, 1.833.398 visitantes, sendo que a maior parte dos visitantes são do Paraguai, Argentina e Estados Unidos, de acordo com dados da Embratur.

Essa região de fronteira, tal como se caracteriza, apresenta grande diversidade cultural e pluralidade linguística em seu contexto educacional. Nas escolas de fronteira, assim como em Foz do Iguaçu, um alto número de alunos migrantes compõe esse cenário multilíngue nas escolas municipais, tendo maior amplitude em Foz do Iguaçu por fazer fronteira com as cidades de dois países com línguas diferentes. Essa diversidade faz com que os estudantes tragam às salas de aulas diferentes repertórios linguísticos, sociais e culturais. No entanto, se observa um forte predomínio da ideologia do monolinguismo nas escolas, sinalizando-se que a única língua de ensino é o português e apagando-se a presença de outras línguas-culturas na sala de aula.

Essa fronteira linguística acontece de várias maneiras, marcadas pela xenofobia e pelo racismo, tanto social quanto linguístico, em que os estrangeiros não sentem liberdade de falar a própria língua materna. Tendo crescido na região do tríplice fronteiro, a inquietação com o ensino de línguas vem da minha infância, cresci num ambiente com diversidade linguística, ouvia o alemão, o italiano e o espanhol, no entanto, não se podiam ensinar nem falar essas línguas, somente o português. As

---

<sup>1</sup> Hoje encontra-se em andamento a construção da Ponte da Integração que liga Foz do Iguaçu a Presidente Franco (Paraguai).

<sup>2</sup> Disponível em: [Foz do Iguaçu \(PR\) | Cidades e Estados | IBGE](#). Acesso em 27/03/2024.

peças que falavam outras línguas eram imigrantes ou filhos de imigrantes e essas línguas eram compartilhadas somente no âmbito familiar. Nesse contexto territorial, o cemitério era dividido por uma cerca de arame, onde os brancos ficavam de um lado e os negros de outro, como se fossem divididos entre pobres e ricos, e as pessoas que tiravam a própria vida eram enterradas fora da cerca. A religião também era uma peça fundamental em que se tornavam visíveis os rasgos dessas fronteiras linguísticas. Entre os demais, os de origem alemã tinham uma rixa com os de origem italiana: por conta das divisas de terra entre esses dois povos, havia conflito entre as famílias. Os vizinhos, como chamávamos as pessoas mais próximas de nossas casas, tinham vindo da Alemanha, da Itália. Morávamos na fronteira com a Argentina, dividida pelo rio, e as pessoas passavam de um lado para o outro, assim como moravam e plantavam em ambos os países. Tínhamos uma convivência com o espanhol, mas falávamos só em português. Isso me incomodava: porque não podíamos aprender a língua daquelas pessoas? Porque elas se comunicavam só entre elas em sua língua e, com os brasileiros, falavam só em português? Quando a pessoa passava para o outro país vizinho, ou seja, a Argentina, ela poderia aprender outra língua e continuar falando em português, mas no Brasil não funcionava desta forma.

Berger (2022) expõe essa pluralidade linguística na fronteira, seja política, territorial e/ou social, voltada ao âmbito escolar, em que é intensa a circulação e movimento de um lado para o outro entre esses espaços, conectando o plurilinguismo e o ensino de línguas, nas regiões de fronteira. A autora vê como desafios para a formação de docência, evidenciar e considerar as práticas linguísticas e o lugar que elas ocupam na vida cotidiana, pois ainda persiste uma ideologia do monolinguismo, nas instituições de ensino, onde barreiras são construídas por “territórios monolíngues” (Berger, 2017), construídos politicamente pelo cenário político-administrativo dos próprios Estados, deixando de lado a real necessidade de se valorizar as culturas e as línguas maternas dos estudantes.

A autora sugere que haja uma abordagem mais inclusiva, respeitando a diversidade linguística e cultural nas escolas de fronteira (Berger, 2022). Embora a lei garanta o direito a todos os estudantes de estar no contexto escolar, não há uma política pedagógica para esse aluno que necessita de um olhar multilíngue. No Artigo 1º da Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, se

afirmar que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Lei nº 9.394, 1996). Além disso, no artigo 205 declara que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Embora essas leis existam e a educação seja um direito de todos, no Brasil predomina a ideologia do monolinguismo nas escolas, e o direito à educação dos estudantes multilíngues não está assegurado.

Neste contexto fronteiriço, durante meu estágio em uma escola municipal que acolhe crianças vindas da Argentina, Paraguai, Colômbia e Venezuela, deparei-me com crianças sofrendo diversas formas de discriminação linguística, tanto por parte dos professores quanto de alguns colegas na sala de aula. Testemunhei a situação de duas crianças do primeiro ano: uma delas era uma aluna autista, porém, rotulada como não verbal por não conseguir se expressar em sala de aula. Mais tarde, tomei conhecimento de que a questão era, na verdade, linguística. Eu era responsável durante o horário de intervalo das professoras, já que a escola era em tempo integral. Um dia, a irmã dessa aluna, que estudava na mesma escola, porém em série diferente, me perguntou: “Professora, por que dizem que minha irmã não fala? Ela conversa com minha avó, mas só fala em espanhol”. Houve também o caso de outra aluna que sofreu um acidente na escola e, por não dominar o português, demorou mais de uma hora para receber socorro, pois a coordenação não conseguia identificar a urgência e chamar ajuda, já que a criança não podia relatar com precisão o ocorrido. Dessa forma, esses dois episódios despertaram meu interesse, pois as crianças envolvidas vêm de países de língua espanhola, e essa fronteira é, além de territorial, também linguística. A falta de preparação para acolher essas crianças evidencia que ainda não estamos prontos para oferecer uma educação que atenda às demandas linguísticas e culturais, respeitando minimamente esses alunos. De que forma podemos promover essa mudança e, ao mesmo tempo, atender a essa necessidade?

Levando em conta este contexto de fronteira, esta pesquisa, de caráter bibliográfico, tem como objetivo articular pesquisas que questionam essa ideologia

monolíngue de linguagem, que é predominante no ambiente escolar, e discutem a problemática do ensino de línguas na presença de estudantes com repertórios diversos, especialmente o ensino do português como língua adicional/segunda língua, no contexto escolar da tríplice fronteira Argentina-Brasil-Paraguai, mais precisamente em Foz do Iguaçu. Para isso, realizamos um panorama de pesquisas feitas nesse contexto e publicadas no período de 2016 a 2024, cujo foco são as questões de ensino-aprendizagem escolar para estudantes que possuem repertórios multilíngues e diversos, sejam imigrantes ou transfronteiriços, para compreender como se caracterizam esses repertórios e como acontecem as práticas de ensino nesse cenário. O olhar para a diversidade das autoras selecionadas se insere em áreas como Políticas Linguísticas (Berger, 2016, 2021, 2022; Ribeiro, 2017, 2018); Linguística Aplicada (Pires-Santos, 2017, 2022) e Interculturalidade e teorias do currículo (Amato e Thochez, 2020; Amato e Lima, 2022; Amato e Pires-Santos, 2022; Teixeira e Amato 2017). Dentre as questões tratadas estão: o apagamento da língua materna para a aquisição do português como única língua a ser ensinada e conseqüentemente falada em sala de aula; o desrespeito não só às línguas faladas pelos alunos, mas à sua bagagem cultural; as políticas educacionais e linguísticas de fronteira, relacionadas aos Projetos Político Pedagógicos das escolas e ao ensino da língua portuguesa para estudantes imigrantes; a incompreensão da língua materna falada pelos imigrantes e a necessidade de investimento em formação do professor para valorizar o plurilinguismo e as culturas de origem dos estudantes; iniciativas para modificar essas práticas nas escolas visando a transformação com estratégias pedagógicas e políticas públicas no ensino de línguas nesse espaço de fronteira, dentre outros. É importante destacar que este trabalho limitou seu olhar ao recorte das citadas pesquisas, embora haja consciência de que as discussões feitas nos artigos selecionados antecederam a ou ocorreram em meio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica brasileira, aprovada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que levou a modificações e discussões quanto às diretrizes de ensino nas escolas brasileiras<sup>3</sup>. Este trabalho, no entanto, não discutirá em detalhe as mudanças advindas da implementação da BNCC, por conta das limitações de tempo e espaço.

---

<sup>3</sup>Giaretta, Lima e Pereira (2022) oferecem um histórico da criação e dos impactos da implementação da BNCC.

Desta forma, este trabalho de conclusão de curso compreende o levantamento de pesquisas feitas sobre contextos escolares/educacionais na tríplice fronteira Argentina-Brasil-Paraguai visando compilar o que essas pesquisas têm a dizer sobre a diversidade linguístico-cultural desse aluno fronteiriço sobre esse ambiente multilíngue que envolve questões contemporâneas de mobilidade e migração na fronteira. Pretende-se, assim, destacar as contribuições teóricas que esses estudos podem dar à formação docente, bem como refletir sobre o impacto dessas pesquisas nas práticas pedagógicas e nas instituições educacionais, contribuindo para a construção de uma abordagem mais eficaz e inclusiva no ensino e aprendizagem de línguas.

### 1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de base bibliográfica e do tipo exploratória que compõe este trabalho foi embasada em um panorama de pesquisas realizadas no atual cenário multilíngue e plurilíngue nas escolas de Foz do Iguaçu, em contexto de fronteira tanto política, territorial quanto social no âmbito escolar. A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002), é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Quanto à metodologia, esta pesquisa foi desenvolvida primeiramente a partir de artigos de pesquisadores que desenvolvem estudos sobre o contexto específico da tríplice-fronteira e sobre escolas em Foz do Iguaçu, observando-se perspectivas multilíngues e o olhar para a diversidade linguística nesse contexto. Foi feita uma busca específica por artigos acadêmico-científicos, e não dissertações ou teses, que tinham como autores pesquisadores voltados à região da tríplice fronteira, cujos trabalhos explorassem termos como multilinguismo, diversidade linguística e ensino de português língua adicional/estrangeira. Após a seleção inicial, foram escolhidos 11 artigos para compor o panorama proposto, com base no trabalho de quatro

pesquisadoras principais (Isis Ribeiro Berger, Laura Dias Amato, Maria Helena Pires Santos e Simone Cordeiro Ribeiro).

As quatro pesquisadoras atuam em universidades na região da tríplice fronteira. Isis Ribeiro Berger é doutora em Linguística, professora e pesquisadora no programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, Campus Foz do Iguaçu. Laura Janaina Dias Amato é professora e pesquisadora na área de Letras e Linguística e no PPGIELA (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos) na Universidade Federal da integração Latino-Americana (UNILA); Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro é professora de língua portuguesa/espanhola adicional na UNILA, é mestre e doutora em Letras e professora no PPGIELA. Maria Elena Pires-Santos é pesquisadora e professora na área de Linguística Aplicada, professora do curso de Letras Português/Espanhol e Letras Português/Inglês na universidade estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), atua no PPG da Unioeste.

Na etapa seguinte da pesquisa, foi realizada a leitura e o fichamento dos textos selecionados, observando-se título do texto, autoria, ano de publicação, linha teórica e conceitos utilizados, objetivo da pesquisa e principais ideias ou posição do texto. Após a sistematização dos textos, eles foram organizados em três eixos teóricos principais: a) Políticas Linguísticas, b) Ensino Intercultural e Teoria do currículo e c) Linguística Aplicada e Translinguagem. Decidiu-se, assim, organizar uma tabela para sistematização desses textos, de acordo com os eixos, e, posteriormente, apresentar a contribuição de cada um deles para esta pesquisa. Na parte final do TCC, elaborou-se uma reflexão sobre os impactos que esses estudos podem trazer para as práticas de ensino nas escolas da fronteira, com relação a uma valorização maior da diversidade linguística e cultural trazida pelos estudantes, melhorias nas políticas educacionais e nas práticas docentes considerando-se os repertórios diversos dos estudantes e o ensino de português como língua adicional/estrangeira na fronteira.

Este trabalho se organiza da seguinte forma: no segundo capítulo apresentamos o panorama de pesquisas sobre a diversidade linguístico-cultural da Tríplice Fronteira desde três perspectivas teóricas: Políticas Linguísticas, Linguística Aplicada e Translinguagem, e Ensino Intercultural e Teoria do Currículo; no terceiro capítulo, apresentamos as considerações finais.

## 2 PANORAMA DE PESQUISAS SOBRE A DIVERSIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL EM CONTEXTOS ESCOLARES DA TRÍPLICE FRONTEIRA: ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O levantamento bibliográfico realizado abrange onze artigos de Amato (2020), Teixeira e Amato (2017), Amato e Pires-Santos (2024); Amato e Thochez (2020), Berger (2016, 2021, 2022), Pires-Santos (2017, 2022) e Ribeiro (2017, 2018), como mostra o Quadro 1 abaixo, focalizando-se quais visões relativas a multilinguismo e diversidade linguística se tem no ambiente escolar na tríplice fronteira e em Foz do Iguaçu, como essas pesquisadoras olham para esse contexto, e qual a sua contribuição em termos de concepções de linguagem, políticas linguísticas e práticas de ensino. Os textos foram organizados em três eixos teóricos principais de pesquisa: a) Políticas Linguísticas, b) Ensino Intercultural e Teoria do currículo, e c) Linguística Aplicada e Translinguagem.

Quadro 1 - Síntese do panorama de pesquisas

Campo de estudos: Políticas Linguísticas	
<b>Autoria e ano de publicação</b>	<b>Isis Ribeiro Berger (2016)</b>
<b>Título do texto</b>	<b><i>Territórios linguísticos em escolas na fronteira: reflexões sob a ótica interdisciplinar da Política Linguística</i></b>
<b>Metodologia e contexto da pesquisa</b>	Pesquisa de campo etnográfica realizada em duas escolas brasileiras de Ponta Porã, na fronteira Brasil e Paraguai, entre 2011 e 2013.
<b>Linha teórica utilizada e conceitos</b>	<b>Territórios linguísticos</b> (Morello, 2005; Altenhofen, 2011; Souza, 2001; Raffestin, 1993; Haesbaert, 2004; Foucault, 2004; Raffestin, 2005; Ribeiro Berger, 2015). <b>Políticas linguísticas</b> (Oliveira, 2004; Oliveira, 2009; Hamel 1993; Shohamy, 2006; Cavalcanti, 1999; Tomaz, 2005). <b>Gestão de línguas</b> (Ribeiro Berger, 2015; Calvet, 2007; Thomas, 2005; Spolsky, 2009; Denzin; Lincoln, 2010; Cavalcanti, 1999).
<b>Objetivos da pesquisa</b>	Observar a realidade escolar, especialmente os campos linguísticos dentro e em torno das escolas do Brasil em meio a fronteiras nacionais, a fim de estabelecer uma abordagem interdisciplinar considerando os territórios e fronteiras no que se refere às línguas e às políticas linguísticas.



<b>Autoria e ano de publicação</b>	<b>Isis Ribeiro Berger (2021)</b>
<b>Título do texto</b>	<b><i>Pluralidade linguística e políticas linguísticas-educacionais no Brasil: rumo à gestão do multilinguismo</i></b>
<b>Metodologia e contexto da pesquisa</b>	Em uma perspectiva não local, este artigo tematiza a pluralidade linguística e as políticas linguísticas-educacionais no Brasil e discute a gestão do multilinguismo na educação.
<b>Linha teórica da pesquisa e conceitos</b>	<b>Políticas linguísticas</b> (Oliveira; Altenhofen, 2011; Orlandi, 2007; Savedra; Lagares, 2012; Silva, 2013). <b>Políticas linguísticas-educacionais</b> (Oliveira, 2004; Calvet, 2007; Berger, 2015; Shohamy 2006; Spolsky, 2009; Ruiz, 1984). <b>Gestão de línguas e do multilinguismo na escola</b> (Oliveira, 2009; Shohamy, 2006; Oliveira; Altenhofen, 2011; Berger, 2015; 2020; Fraga, 2014; Morello, 2013; Menken; García, 2010; Johnson, 2013).
<b>Objetivo da pesquisa</b>	Com o intuito de promover a diversidade linguística no Brasil, o texto discute a gestão do multilinguismo e como as línguas são influenciadas por relações de poder e ações de diversos atores. Discutir sobre os desafios e potencialidades em torno da promoção de políticas linguísticas para o multilinguismo, no Brasil. Discorrer sobre as experiências e ações que desafiam o enredo político-linguístico monolíngue e promover discussões e reflexões sobre essa temática.
<b>Autoria e ano de publicação</b>	<b>Isis Ribeiro Berger (2022)</b>
<b>Título do texto</b>	<b><i>As línguas e seus lugares nas fronteiras: desafios da formação de professores em contextos multilíngues.</i></b>
<b>Metodologia e contexto da pesquisa</b>	Assim, este estudo tem como propósito refletir sobre a inserção e o ensino do Espanhol nas escolas municipais de Foz do Iguaçu, especialmente no Ensino Fundamental I, sob uma perspectiva de educação bilíngue. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com equipes pedagógicas e professores, cujos dados foram analisados com base nos princípios da Sociolinguística e das Políticas Linguísticas.

<b>Linha teórica da pesquisa</b>	<b>Política Linguística</b> (Ricento, 2006; Calvet, 2002, 2007; Lagares, 2018; Shohamy, 2006; Schiffman, 2006; Spolsky, 2009). <b>Política e Planejamento Linguístico</b> (Calvet, 2002, 2007; Ricento, 2006).
<b>Objetivo da pesquisa</b>	Explorar a conexão entre os locais oficialmente e institucionalmente designados para as línguas na educação e a função que as línguas exercem no cotidiano. Analisar os obstáculos enfrentados na formação e prática docente em ambientes que as línguas e fronteiras se entrelaçam na educação.
<b>Autoria e ano de publicação</b>	<b>Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro (2017)</b>
<b>Título do texto</b>	<b><i>Políticas Linguísticas e Ensino de Língua(s) de Fronteira na Escola</i></b>
<b>Metodologia e contexto da pesquisa</b>	Recorte de pesquisa de doutorado desenvolvida no município de Guaíra, Paraná (na fronteira com o Paraguai), entre final de 2013 e durante 2014, sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Espanhola enquanto Língua de Fronteira. Foram feitas entrevistas com profissionais da educação e de cursos do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM).
<b>Linha teórica da pesquisa</b>	<b>Políticas e Planificações Linguísticas</b> (CALVET, 2007; OLIVEIRA, 2005, 2010 e 2013; RAJAGOPALAN, 2013). <b>Ensino de Língua(s) de Fronteira</b> (STURZA, 2006 e 2010; RIBEIRO, 2015). <b>Fronteiras geográficas enunciativas</b> (RIBEIRO, 2015)
<b>Objetivo da pesquisa</b>	A partir da noção de <i>fronteira geográfica enunciativa</i> (RIBEIRO, 2015), investigar a percepção sobre a relevância do ensino e da aprendizagem da Língua Espanhola nas instituições municipais de ensino de Guaíra.
<b>Autoria e ano de publicação</b>	<b>Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro (2018)</b>
<b>Título do texto</b>	<b><i>Acolhimento intercultural e ensino de português como língua adicional nas escolas municipais de Foz do Iguaçu</i></b>

<b>Metodologia e contexto da pesquisa</b>	Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com as equipes pedagógicas e os docentes do Ensino Fundamental I de escolas da rede municipal de Foz do Iguaçu que foram analisadas de acordo com os princípios da Sociolinguística e das Políticas Linguísticas.
<b>Linha teórica da pesquisa</b>	<b>Cenários fronteiriços</b> (Sturza, 2006, 2010; Ribeiro, 2015, 2017a; Pereira, 2011; Campigoto, 2000, 2006). <b>Políticas linguísticas e Línguas de Fronteira</b> (Calvet, 2002, 2007; Oliveira, 2005, 2013; Rajagopalan, 2003, 2013; Hamel, 2003; Sturza, 2006; Ribeiro, 2015, 2017; Minuzzo; Ribeiro, 2017). <b>Acolhimento intercultural:</b> (Ribeiro, 2017; Rodrigues, 2013; Ferreira, 2013).
<b>Objetivo da pesquisa</b>	Discutir sobre a situação de Tríplice Fronteira vivenciada pela cidade de Foz do Iguaçu, Paraná – Brasil e a prática de acolhimento de estrangeiros nas escolas da rede municipal, no Ensino Fundamental I, sob a ótica de que as Línguas Portuguesa e Espanhola, neste espaço transfronteiriço, se caracterizam como Línguas de Fronteira
<b>Campo de estudos: Ensino intercultural e Teoria do currículo</b>	
<b>Autoria e ano de publicação</b>	<b>Laura Janaina Dias Amato e Camila Tunubala Thochez (2020)</b>
<b>Título do texto</b>	<b><i>Histórias que Contamos e Sensibilizamos: Educação Intercultural e Linguística em Escolas na fronteira</i></b>
<b>Metodologia e contexto da pesquisa</b>	Baseado na metodologia da pesquisa-ação, o artigo apresenta o projeto Fronteira Intercultural, implantado em 2014, que em 2020 já havia alcançado mais de mil crianças em três escolas municipais em Foz do Iguaçu. Por meio da prática de contação de histórias, as crianças foram estimuladas a refletir sobre sua própria cultura, aprendendo não apenas sobre si mesmas, mas também a apreciar e reconhecer a diversidade que compõe seu contexto social.

<b>Linha teórica utilizada</b>	<b>Educação intercultural</b> (Tallei, 2019; Fleuri, 2001). Diversidade linguística na fronteira (Morello, 2016, Ribeiro, 2018; Jalil, 2018).
<b>Objetivo da pesquisa</b>	Apresentar a história e a metodologia do projeto Fronteira Intercultural ressaltando aspectos culturais de países hispano-americanos, em especial do Mercosul, através da língua espanhola, para crianças do Ensino Fundamental I em escolas municipais de Foz do Iguaçu.
<b>Autoria e ano de publicação</b>	<b>Laura Janaína Dias Amato e Barbara Ferreira Lima (2022)</b>
<b>Título do texto</b>	<b><i>Educação na Tríplice Fronteira: Crianças falantes de Espanhol nas Escolas Municipais de Foz do Iguaçu</i></b>
<b>Metodologia e contexto da pesquisa</b>	Análise discursiva dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de doze escolas e observação etnográfica em três instituições distintas da área: duas escolas situadas no bairro Morumbi e uma no bairro Porto Meira (Foz do Iguaçu/PR).
<b>Linha teórica utilizada</b>	<b>Teoria de currículos</b> (Padilha; Gadotti, 2003; Veiga, 2002 e 2009) e <b>projetos políticos pedagógicos</b> (Bogo, 2017; Paro, 1997; Longhi; Bento, 2006; Coqui, 2009). Interculturalidade crítica (Walsh, 2012). <b>Relações interculturais e ensino intercultural</b> (Candau, 2008; Orlandi, 2012; Todorov, 1988).
<b>Objetivos da pesquisa</b>	Entender a abordagem do ensino para crianças que falam espanhol na rede pública municipal – do 1º ao 5º ano – da cidade de Foz do Iguaçu e elencar se havia no contexto educacional reflexões que abordavam a educação inclusiva de crianças não-brasileiras.
<b>Autoria e ano de publicação</b>	<b>Laura Janaina Dias Amato e Maria Elena Pires-Santos (2024)</b>
<b>Título do texto</b>	<b><i>Reflexões sobre um Currículo de Acolhimento a alunos do Ensino Fundamental I em contexto multilingue e Multicultural de Fronteira</i></b>
<b>Metodologia e contexto da pesquisa</b>	Pesquisa etnográfica e documental envolvendo a análise documental do currículo municipal de Foz do Iguaçu (PR) e aqueles referentes à formação inicial de professores, bem como

	sobre a observação realizada em sala de aula de três professoras e sobre textos produzidos por alunos.
<b>Linha teórica utilizada</b>	<b>Linguística aplicada e etnografia</b> (Jung; Machado e Silva; Pires-Santos, 2019; AMOP, 2019). <b>Linguística Aplicada Crítica</b> (Pennycook, 2001; Jordão, 2016; Lopes, 2013). <b>Letramento crítico</b> (Jordão, 2016). <b>Práticas translinguajeras e conceito de translinguagem</b> (Yip; García, 2018; Lucena; Cardoso, 2018; Jaspers, 2018).
<b>Objetivo da pesquisa</b>	Refletir sobre um currículo de acolhimento para o Ensino Fundamental I, que parta da realidade da comunidade e do território, respeitando as línguas, as culturas e os processos sócio-históricos diversos.
<b>Autoria e ano de publicação</b>	<b>Rafael Giovanetti Teixeira e Laura Janaina Dias Amato (2017)</b>
<b>Título do texto</b>	<b><i>O Outro e a Escola: análise relacional dos Parâmetros Curriculares e do Discurso de Professores/as em Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.</i></b>
<b>Metodologia e contexto da pesquisa</b>	Esta pesquisa relaciona o discurso de professores e professoras do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental nas escolas da rede pública de Foz do Iguaçu, além de considerar os projetos político-pedagógicos das instituições e os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais.
<b>Linha teórica utilizada</b>	<b>Pluralidade cultural na educação</b> (Walsh, 2009; Guber, 2004; Fleuri 2000, 2003; Candau, 2012; Skliar e Dutchanzky, 2000; Gusmão 1999). <b>Projetos Político-Pedagógicos:</b> (Padilha, 2004, Fleury, 2000; Walsh, 2009; Cummins, 2001; Mignolo, 2003).
<b>Objetivo da pesquisa</b>	Analisar o discurso de professores nas classes do nível fundamental do primeiro ao quinto ano da rede municipal de educação pública de Foz do Iguaçu, e relacionar tais discursos com as diretrizes expressas nos PPPs e nos PCN no contexto escolar. O objetivo é compreender a atuação da escola nas dinâmicas de formação do sujeito em sua relação com o “outro”.

Campo de estudos: Linguística Aplicada e Translinguagem	
<b>Autoria e ano de publicação</b>	<b>Maria Elena Pires-Santos (2017)</b>
<b>Título do texto</b>	<b><i>Portunhol selvagem: translinguagens/transcultural de fronteira</i></b>
<b>Metodologia e contexto da pesquisa</b>	A partir de uma perspectiva teórico-metodológica da área da Linguística Aplicada aliada à Etnografia, é realizada análise das práticas translíngues de um texto literário e de um texto escrito por uma aluna transfronteiriça para refletir sobre o lugar ocupado pela translinguagem na literatura e na escola.
<b>Linha teórica utilizada</b>	<b>Linguística Aplicada (LA) e Etnografia</b> (Moita Lopes, 2006, 2013; Kleiman; Cavalcanti, 2007; Signorini; Cavalcanti, 2004; Bortoni-Ricardo; Cavalcanti, 2008; Cavalcanti, 2008, 2013, 2015; Jaffe, 2011; Lucena, 2015; Pires-Santos et al., 2015). <b>Práticas translíngues</b> (Garcia, 2009; Canagarajah, 2013; Cavalcanti, 2013; Garcia e Leiva, 2014). <b>Translinguismo e o transculturalismo</b> (Makoni e Pennycook, 2007; Moita Lopes, 2013; Vertovec, 2007; Blommaert, 2011).
<b>Objetivo da pesquisa</b>	Analisar as diferentes práticas linguísticas, enfocando especialmente o "Portunhol Selvagem". Explorar como essas práticas são percebidas, seja como recursos literários criativos que transcendem as barreiras linguísticas, seja como deficiências a serem abordadas na avaliação educacional.
<b>Autoria e ano de publicação</b>	<b>Maria Elena Pires-Santos (2022)</b>
<b>Título do texto</b>	<b><i>Reflexões sobre a formação ampliada do professor de línguas para atuar em contexto multilíngue/multicultural de fronteira.</i></b>
<b>Metodologia e contexto da pesquisa</b>	Os dados analisados neste estudo foram coletados por meio de observações no local e entrevistas feitas com quatro estudantes de graduação dos cursos de Letras da Unioeste, localizada em Foz do Iguaçu.

<b>Linha teórica utilizada</b>	<b>Teoria gerada na prática</b> (Signorini; Cavalcanti, 1998; Moita Lopes, 2006, 2013; Cavalcanti, 2006; Kleiman; Cavalcanti, 2007; Cavalcanti; Maher, 2009; Garcez; Schulz, 2015; Pires-Santos et al. 2015; Jordão, 2016). <b>Metodologia de pesquisa</b> (Blommaert, 2012; Blommaert; Rampton, 2011; Cavalcanti, 2013; Garcez; Schulz, 2015; Lucena, 2015; Jung; Silva; Pires-Santos, 2019). <b>Práticas translíngues</b> (Garcia, 2009; Canagarajah, 2013; Busch, 2012; Pires-Santos, 1999, 2004, 2017, 2018; César; Cavalcanti, 2007).
<b>Objetivo da pesquisa</b>	O propósito deste artigo é analisar a ideia de uma ampliação da formação do professor de línguas, com base em pesquisas e práticas de ensino direcionadas a ambientes fronteiriços e suas intrincadas manifestações culturais e linguísticas.

## 2.1. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Com base na área de Políticas Linguísticas, Berger (2016, 2021, 2022) discute como se constroem os territórios linguísticos e como se dá a gestão das línguas nas escolas e na região da tríplice fronteira. Berger explora os fundamentos pelos quais cada país abriga mais de um idioma nativo falado em seus territórios, configurando uma situação de multilinguismo<sup>4</sup>. À medida que diversas línguas são utilizadas, novas formas de comunicação intercultural vão surgindo entre os indivíduos, em constante evolução com a utilização de diversas linguagens. Para Berger (2016, p. 66) *políticas linguísticas* são: “[a]s diferentes determinações em torno das línguas no país - como a proposição de leis -, bem como dos princípios e argumentos que norteiam essas determinações sobre as línguas, seus usos, seu peso na sociedade”. No caso das políticas de línguas na escola, a autora se utiliza também do termo *gestão de línguas*, entendida como:

a definição dos lugares atribuídos a essas línguas nos currículos (língua materna, segunda língua, língua estrangeira, língua adicional, língua de herança, língua de acolhimento, etc.); a forma de distribuição da carga horária destinada para o ensino; a definição de modelos de ensino

<sup>4</sup> Estima-se a existência de, aproximadamente, 7000 línguas no planeta, em um total de 193 países reconhecidos oficialmente pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) (BERGER, 2021, p. 119).

(mono/bi/multilíngue); as escolhas relacionadas às metodologias de ensino-aprendizagem; os requisitos para a formação dos professores; a gestão dos materiais instrucionais, dos critérios e formas de avaliação (Berger, 2021, p. 125).

A autora nos traz um breve panorama da história das políticas linguísticas que se desenvolveram desde a época do Brasil colônia até os tempos atuais, evidenciando como a língua é moldada no sistema como um símbolo de poder, em que muitas línguas são apagadas e invisibilizadas assim como seus falantes. As línguas são submetidas à gestão, influenciadas por relações de poder e intervenções de diversos agentes (Berger, 2021).

Em estudos sobre políticas linguísticas no Brasil, embora o País tenha sido erigido em um território multilíngue, muitas línguas desapareceram (bem como seus falantes) em detrimento da língua portuguesa, primeiramente como língua da metrópole, depois como língua do Príncipe e, por fim, como língua nacional do Estado brasileiro (Berger, 2021, p. 127).

Desse modo, embora o Brasil seja reconhecidamente um país multilíngue, operam desde o início da colonização políticas de apagamento, como demonstram muitas pesquisas acadêmicas na área de Políticas Linguísticas.

Ações de repressão sobre línguas indígenas e de imigrantes que se estabeleceram no País, desde o primeiro quartel do século XIX, além do isolamento linguístico a que se submetiam negros escravizados vindo da África, são exemplos de formas determinantes de gestão das línguas para o apagamento e para a substituição de muitas línguas (Berger, 2021, p. 128).

Em suas pesquisas, a autora destaca os desafios das escolas brasileiras que se utilizam de políticas linguísticas construídas historicamente, tendo o ensino monolíngue como diretriz em seu sistema de ensino, marginalizando e invisibilizando tantas outras línguas nesse território multilíngue, com algumas exceções no caso de Libras e algumas línguas indígenas. Por outro lado, como veremos mais adiante, a autora menciona situações e experiências que desafiam a perspectiva monolíngue, promovendo reflexões constantes sobre a diversidade linguística e demandando um gerenciamento multilíngue, principalmente no que diz respeito à capacitação dos professores.

Quanto à língua da escola, no que se refere aos instrumentos legais, como se sabe, a língua portuguesa é língua oficial em todo o território nacional, conforme a Constituição federal de 1988. Por conseguinte, diante dessa política linguística, tanto na Lei Magna quanto nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação é instituído que o Ensino Fundamental Regular será ministrado em língua portuguesa, excetuando aos casos de comunidades indígenas cujas lideranças têm assegurado o direito de utilizar suas línguas maternas e seus processos próprios de ensino-aprendizagem, e, mais recentemente, também a comunidade surda vem acumulando conquistas no que diz respeito



ao reconhecimento da Libras pelo Estado e de políticas de inserção dessa língua em espaços educativos (Berger, 2016, p. 73).

Partindo desses pressupostos, Berger (2016, 2021, 2022), por meio de suas investigações, busca evidenciar os efeitos do ambiente de fronteira em diferentes contextos de uso de idiomas nas políticas linguísticas escolares, levando em conta o intenso movimento e mudança demográfica, bem como a diversidade de idiomas presentes na fronteira geográfica Argentina-Brasil-Paraguai. Para a autora,

[a] palavra fronteira suscita uma ampla gama de significados e de valores, tendo sido apropriada por diversos campos do conhecimento, tanto para se referir à contenção e aos limites, como para designar pontos de encontro e intercâmbio. Fala-se em fronteiras físicas, fronteiras nacionais, fronteiras do conhecimento, fronteiras sociais, fronteiras entre grupos étnicos ou fronteiras culturais. Isso porque as fronteiras, para além de significarem o fim da esfera de jurisdição de um Estado nacional e o início de outro, ou seja, aquelas representadas visualmente nos mapas indicando 'ponto de corte' ou de '(des)encontro' entre uma e outra nação e que possuem relativa estabilidade, as fronteiras também são movimento e produto de interações sociais (Berger, 2022, p. 4).

Neste cenário de fronteira, que vai além das fronteiras nacionais, a mobilidade de pessoas e a administração de idiomas na sala de aula se tensionam com o predomínio do monolingüismo diante da riqueza linguística e cultural que emerge dos repertórios linguísticos dos sujeitos em seus ambientes cotidianos. Berger defende que as políticas linguísticas estabelecem fronteiras entre diversas práticas linguísticas e atribuem diferentes papéis às línguas em várias áreas da vida social, ligando-as a contextos institucionais específicos. Muitas vezes, essas políticas entram em conflito com o papel que as línguas desempenham nas interações diárias, devido à natureza fluida das línguas e às barreiras entre elas. Dessa gestão surgem categorias como língua oficial, língua nacional, língua de instrução, língua estrangeira, entre outras, que refletem as diversas funções sociais das línguas nos Estados. Portanto, é possível dizer que as políticas linguísticas são dinâmicas, influenciando a forma como as comunidades se relacionam com as línguas e, de forma análoga às fronteiras nacionais, moldam realidades, saberes e representações em relação às práticas linguísticas do dia a dia.

No que tange à demarcação política de determinado espaço geográfico por meio das línguas, ações como a oficialização e normalização de uma língua nacional única nesse espaço consistem de práticas que orientam pela ideia de que seja possível a eliminação de diferenças linguísticas a fim de estabelecer também as fronteiras (Berger, 2016, p. 5).

Em seu artigo *Territórios linguísticos em escolas na fronteira: reflexões sob a ótica interdisciplinar da Política Linguística* (2016), baseado em pesquisa de campo realizada em duas escolas brasileiras de Ponta Porã, na fronteira Brasil - Paraguai, entre 2011 e 2013, a autora discute os espaços de fronteira, tanto na base territorial quanto social entre o eu e o outro, para explicar como se dá a construção dos “*territórios linguísticos*” que podem produzir segregação, especialmente nos contextos escolares. Na cidade de Ponta-Porã, as interações linguísticas cotidianas ocorrem com o uso das línguas oficiais do Brasil (português) e do Paraguai (espanhol e guarani). Essas línguas são utilizadas de forma natural no dia a dia entre os dois países, porém a fronteira se torna evidente no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, causando incompreensão e discriminação linguísticas entre os falantes de diferentes idiomas. Neste texto, Berger (2016) nos fala das dificuldades enfrentadas tanto no meio docente quanto discente nas escolas brasileiras, apresentando alguns relatos sobre as línguas faladas pelos alunos, o guarani e o espanhol, em que os professores têm dificuldade em aceitar o uso de outras línguas pelos estudantes, seja por não conhecer ou não dominar esses idiomas, e os conflitos que isso gera, construindo essa fronteira entre eu e o outro. Com base nos métodos utilizados durante a pesquisa, especialmente nas observações realizadas em relatórios sobre práticas linguísticas na escola por parte dos educadores, foram identificadas várias situações em que a) tanto os professores manifestaram seu incômodo com o fato de os estudantes utilizarem um idioma que não compreendem, quanto b) os professores relatam que os alunos, às vezes de forma consciente, também delimitam territórios através do uso de suas próprias línguas, o que resulta na exclusão de outros indivíduos das interações. Os excertos de relatos de professores a seguir (Berger, 2016, p. 78) demonstram algumas dessas situações:

Alguns alunos que estavam sentados no fundo da sala aproveitaram o momento para conversar em guarani. Eles falavam e riam. [...] A minha presença não intimidou os alunos. Dois alunos que estavam perto de mim trocavam ideias em guarani, parece que o assunto não era sobre a aula. (Relato de Professor da Escola 1, 27/09/2012).

Os alunos sempre interagem falando o espanhol ou o guarani, e como já estão bem socializados entre si, começam a botar apelidos em guarani uns nos outros [...] (Relato de Professor da Escola 1, 09/09/20011).

Na turma tem três alunos que costumam conversar em espanhol ou em guarani durante a aula e muitas vezes esses alunos utilizam esses idiomas para xingamentos. Ela [a professora observada] disse que quando isso acontece chama a atenção dizendo que na escola só se deve conversar em

português, ainda mais se for para utilizar o guarani para ofender algum colega da sala [...] (Relato de Professor da Escola 1, 25/10/2012) (Berger, 2016, p. 78).

Essas tensões mostram que as línguas não são apenas sistemas de comunicação, mas também ferramentas que podem ser usadas para estabelecer e reforçar fronteiras nos mais diferentes grupos de pessoas, elas servem como símbolos de identidade coletiva, criando o que a autora chama de “*territórios linguísticos*”. Assim as línguas têm um papel importante na formação de uma comunidade e na formação de fronteiras. Ao longo de sua história, o Brasil constituiu um ambiente multilíngue, impulsionado pela contribuição de migrantes e imigrantes com suas distintas variedades linguísticas, mas a ideologia do monolinguismo acabou moldando diferentes “territórios linguísticos”. Essa dinâmica resultou na delimitação de fronteiras linguísticas em um mesmo contexto geográfico, tal como a tríplice fronteira, estabelecendo-se em um contexto ideológico de monolinguismo que se solidificou socialmente. Conforme Berger ressalta, a ideologia do monolinguismo também pode, de forma paradoxal, favorecer o surgimento de um ambiente multilíngue, graças à resistência e adaptação das comunidades linguísticas, pois, mesmo sob imposições de políticas monolíngues, as comunidades que falam outras línguas frequentemente encontram maneiras de preservar e promover suas próprias línguas e culturas.

A análise de gestão de línguas no contexto do Estado brasileiro pressupõe a compreensão de que as relações entre a língua oficial do país e as línguas de outros são ideologias enraizadas desde os tempos coloniais, tomando como exemplo o caso das comunidades indígenas e de descendentes de imigrantes de origem europeia. Em termos legais, essa configuração perpetuou-se até a promulgação da constituição de 1988, conforme aponta Berger (2016), o primeiro documento oficial que menciona a promoção da diversidade linguística. Em consonância com esse entendimento, no caso das escolas de Ponta-Porã, a autora enquadra as práticas docentes nessas ideologias monolíngues enraizadas:

A gestão das línguas na educação formal consiste em uma série de escolhas e decisões, dentre as quais a determinação das línguas de instrução, bem como a definição dos lugares das línguas nos currículos escolares. Tais decisões são norteadas pela cultura linguística do enquadre político-linguístico em que as línguas se inserem e, portanto, a todo um conjunto de saberes e ideologias linguísticas de dada sociedade (Berger, 2017, apud Berger 2022, p. 7).

No estudo conduzido em duas escolas brasileiras, onde há um expressivo contingente de alunos cujos repertórios plurilíngues desafiam o enquadre monolíngue em que essas escolas se construíram, a autora identificou práticas escolares cotidianas de gestão do multilinguismo, a saber: interdição, vigilância, concessão e promoção simbólica, definindo-as como “ações desenvolvidas no cenário escolar” em que se manifestam as relações de poder existentes nesse cenário e no entorno social, dentre as quais, as relações de poder entre as línguas e seus falantes.

Tais práticas, adotadas por educadores, diante de línguas que não a portuguesa, estavam alicerçadas em alguns fatores, a saber: atitudes linguísticas desfavoráveis diante do multilinguismo e de algumas línguas e seus falantes; preconceitos linguísticos sustentados em relações socioeconômicas desiguais e em relações de poder entre línguas, culturas e falantes; representação das fronteiras nacionais como “ponto de corte” entre o que pertence a uma nação e o que pertence à outra; representação das escolas brasileiras como “guardiãs” de uma pretensa cultura nacional e da língua nacional oficial (Berger, 2021, p. 130).

Apesar de esse contexto político ter destacado o multilinguismo no Brasil, especialmente nas regiões de fronteira, o planejamento educacional linguístico não dá a devida atenção aos repertórios dos alunos que têm uma língua materna diferente do português, e tampouco sugere que isso deva ser considerado um problema a ser solucionado. No entanto, é crucial destacar que o funcionamento das escolas é predominantemente orientado por uma ideologia nacionalista monolíngue, que acaba por afetar as práticas de ensino-aprendizagem.

Decorrente disso, as fronteiras que se estabelecem entre alunos e conteúdos escolares, por meio das línguas, constituem-se como um entrave ao processo de escolarização, já que são fronteiras rígidas que demandam ações sistemáticas de gestão de línguas, para que se tornem permeáveis. (Berger, 2016, p. 73-74).

Berger, assim, em suas pesquisas sobre fronteiras linguísticas, traz o questionamento sobre as fronteiras que se estabelecem na escola, essa necessidade de se olhar a língua portuguesa como não materna no ambiente escolar, em que esse ambiente é cenário da diversidade cultural e linguística, pela quantidade de imigrantes nesse contexto, que se torna multilíngue. Ela destaca que, muitas vezes, as fronteiras linguísticas não coincidem com as fronteiras políticas, o que gera uma complexidade adicional no processo educacional. A autora, desse modo, defende políticas linguísticas no ensino com um olhar para os falantes de outras línguas, em que o português possa ser visto como uma segunda língua e não como língua materna, como é o caso de muitos estudantes nas escolas brasileiras e de fronteira. Nesse

sentido, um dos desafios e reflexões concentra-se na capacitação dos professores, cuja pedagogia não é baseada em uma formação específica para atuar nesse tipo de contexto.

O ensino-aprendizagem tanto da Língua Portuguesa como matéria de estudo quanto dos demais conteúdos escolares para alunos cujas línguas maternas são distintas da língua portuguesa pressupõe políticas linguísticas educacionais próprias, demandando um planejamento linguístico-educacional que inclua formação de professores e abordagens pedagógicas próprias para o tratamento da língua portuguesa também como língua não materna ou como parte de um repertório linguístico plural. Assim, pode-se pensar não só no acesso desses alunos de perfis sociolinguísticos variados na escola, mas, principalmente, na valorização de suas línguas e no êxito ao longo do processo de escolarização. A formação de professores, por exemplo, em geral, a habilitação para a docência para anos iniciais pressupõe o ensino da língua oficial nacional como língua materna. Formar educadores para o exercício em contexto de contato de línguas diferentes do português é ainda uma utopia diante da ineficiente educação linguística brasileira (Berger, 2016, p.73-74).

Em seu artigo de 2021, a autora discute a diversidade linguística e as políticas linguísticas na educação brasileira direcionadas ao multilinguismo, com ênfase na valorização da diversidade linguística e cultural nas áreas de fronteira.

A partir desse cenário, Berger (2021) defende a formação de professores no Brasil para uma educação bi/multilíngue e o desenvolvimento de políticas linguísticas que promovam essa pluralidade linguística. Nos últimos anos, a pandemia da COVID 19 trouxe vários desafios e a migração no ensino fundamental e infantil foi aumentando a necessidade de se pensar em políticas educacionais voltadas a políticas linguísticas, tanto na formação de professores quanto com relação à interculturalidade na educação, no ambiente escolar. Esse ambiente multilíngue de fronteira pode ser observado também nos movimentos do #FicaEspanhol, luta travada pelos professores e pesquisadores em defesa da oferta obrigatória do ensino de espanhol como língua adicional no ensino fundamental e médio, contra essa política de homogeneização das línguas, com predomínio da oferta da língua inglesa como língua estrangeira, em todo território nacional e sua luta em defesa da oferta de um ensino intercultural nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Ou seja, nos territórios de fronteira, as escolas brasileiras constituem um cenário multilíngue, pelo grande número de alunos imigrantes que desafiam o monolinguismo nas escolas e a formação de professores demanda a valorização dessa pluralidade linguística e cultural existente.

Por um lado, a autora ressalta uma concepção voltada à “resolução dos problemas linguísticos” predominante em certo período, afirmando que “prevalecia a ideia de língua enquanto meio de comunicação e a existência de variedades da língua (e do plurilinguismo) como um problema a ser contornado por ações no âmbito dos governos dos Estados” (Berger, 2021, p. 123). Por outro lado, Berger (2022) explora a presença da diversidade linguística no cotidiano intercultural dessas regiões delimitadas por territórios ampliados pelo intenso fluxo de pessoas e imigrantes com suas distintas culturas e idiomas, evidenciando os desafios do ensino de línguas em áreas multilíngues que persistem em manter um enfoque monolíngue, priorizando o ensino do português como língua materna para todos dentro dos limites territoriais.

Em regiões de fronteiras nacionais, como aquela em que exerço meu papel de professora-formadora, a ideologia da construção de territórios monolíngues coincidentes com territórios político-administrativos dos Estados (e todo o conjunto de conhecimentos que deriva dessa orientação) é confrontada pelo inevitável fluxo de pessoas, suas culturas e suas línguas pelos limites nacionais (Berger, 2022, p. 8).

A autora destaca, assim, os desafios na formação docente de professores nesse ambiente de fronteiras em que as línguas se encontram e se misturam, nesse sistema monolíngue que é a educação pública do Brasil.

Berger (2022) também aborda os desafios enfrentados na formação de professores em contextos multilíngues no artigo *Línguas e seus lugares nas fronteiras: desafios da formação de professores em contextos multilíngue*, no qual discute a importância do ensino das línguas considerando as especificidades dos contextos em que são faladas. A pesquisa foi desenvolvida em Foz do Iguaçu, entre 2017 e 2018 na UNIOESTE, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pelo grupo de pesquisas a fim de identificar o contexto linguístico dos estudantes do curso de Licenciatura em Letras. Os dados coletados através de levantamento de campo, com cem estudantes e futuros docentes revelaram a existência de repertórios linguísticos diversos entre os acadêmicos, por meio de uma pesquisa realizada pelo grupo que investiga políticas educacionais na fronteira (Berger, 2022).

Nesta pesquisa, Berger depara-se com estudantes que têm mais de uma língua no seu repertório, e em cujo âmbito familiar a comunicação acontece em uma mistura de línguas como o português, o espanhol, guarani e o inglês, sendo assim podemos dizer que essas fronteiras territoriais não impedem que as fronteiras linguísticas

ultrapassem barreiras. Contudo, a pior barreira encontra-se nos sistemas de ensino, que tentam isolar essa variação cultural linguística de fronteira.

Berger ressalta, ademais, a necessidade de uma formação adequada para os professores atuarem nesses contextos multilíngues. Isso inclui o conhecimento das diferentes línguas presentes na região, bem como estratégias pedagógicas específicas para lidar com essa diversidade linguística. Além disso, o texto aborda questões relacionadas à identidade e pertencimento dos alunos em ambientes multilíngues. A autora defende que é fundamental valorizar todas as línguas presentes nesse contexto, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso. Em suma, o artigo trata dos desafios enfrentados na formação de professores em contextos multilíngues e destaca a importância do reconhecimento e valorização das diversas línguas presentes nessas regiões.

Outra autora da área de Políticas Linguísticas, cuja ênfase está no ensino de português língua adicional na fronteira é Ribeiro (2017, 2018). Assim como Berger, a autora traz o conceito de fronteira baseada no referencial das políticas linguísticas, discutindo o ensino para estudantes de repertórios multilíngues na região da fronteira, mas seu foco está mais precisamente no contexto escolar de Foz do Iguaçu. Ela volta-se para a *fronteira enunciativa* e seus habitantes de diversas culturas, estrangeiros e transfronteiriços, que habitam e circulam em Foz do Iguaçu, e essa língua de fronteira que ultrapassa a fronteira geográfica:

[...] a fronteira não é apenas geográfica ou enunciativa, mas sim a junção de ambas, pois a fronteira caracteriza-se pela interação comunicativa existente no representativo de vozes que permeiam o Brasil e os países de Língua Espanhola, tanto pela expressão de línguas como de culturas em contato e em conflito nos dois lados da fronteira (RIBEIRO, 2017, p. 2 apud Ribeiro 2018, p. 944)

No artigo “Acolhimento intercultural e ensino de português como língua adicional nas escolas municipais de Foz do Iguaçu”, Ribeiro (2018) problematiza a ausência do ensino de português como língua adicional nas escolas, como forma de ampliar os repertórios dos estudantes não-brasileiros, bem como descreve brevemente o curso de extensão “De balaio de gatos à educação em línguas”, uma parceria da universidade com algumas escolas da cidade. A autora destaca o quanto a posição geográfica da cidade turística e a ampla gama de idiomas na região,

aumentam os desafios do sistema educacional, ao lidar com um contexto linguístico complexo e diversificado, no qual:

a presença de estrangeiros é muito grande, seja pelo comércio, pelo turismo, pelo estudo ou pela busca de uma nova experiência de vida, fatores que determinam e propiciam uma ampla variedade de línguas que, em situações de contato e conflito, se chocam e se estranham (Ribeiro, 2018, p. 951).

Os choques causados pela peculiaridade e diversidade geram variados conflitos, que também são evidenciados nas Políticas linguísticas externas e internas que regem esse sistema, resultando em atritos decorrentes das semelhanças e diferenças entre as línguas. Nesse contexto, a autora sugere novas abordagens na metodologia de ensino do português como língua adicional para estrangeiros nesse cenário fronteiriço, de forma a aproveitar a interação constante entre os idiomas como ampliação do seu repertório linguístico. O ensino da língua portuguesa pelo enfoque adicional se constitui em uma alternativa e em uma metodologia mais vantajosa aos aprendizes estrangeiros, tendo em vista que sugere uma prática que propicia o acréscimo de saberes. Isto é, a Língua Portuguesa seria agregada ao repertório de línguas desses falantes em conjunto com a sua Língua Materna, haja vista o contato e a utilização frequente de ambas na comunicação desenvolvida na fronteira (Ribeiro, 2018).

No caso da Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, a Língua Portuguesa, enquanto Língua Adicional a ser praticada nas escolas de Foz do Iguaçu, seria um acréscimo ao repertório dos discentes, cujo uso se dá em um contexto de imersão. No caso da Língua Materna desses alunos, é fundamental que haja uma política linguística que sugira e coloque em prática a manutenção da aprendizagem da mesma, para que esses alunos não a deixem de usar, provendo desta forma o plurilinguismo, pois o foco está na integração e nos benefícios que a mesma pode trazer aos alunos atendidos, haja vista que um discente bem integrado no espaço escolar alcançará mais resultados, tanto na aprendizagem como na interação com os seus colegas. (Ribeiro, 2018, p. 554).

Ribeiro (2018), dessa forma, defende que é necessário fortalecer e repensar o ensino escolar de línguas nesta cidade da Tríplice Fronteira a fim de atender às necessidades dos cidadãos envolvidos, que vivem em situações diversas, o que gera demandas distintas e requer abordagens de ensino diferenciadas. No caso do ensino da Língua Portuguesa para estudantes estrangeiros, é importante considerar o ensino como uma Língua Adicional, visando somar e integrar.



A autora apresenta como exemplo de proposta de trabalho com português adicional um projeto de extensão intitulado "De balaio de gatos à educação em línguas", desenvolvido com o propósito, de abordar a realidade da Tríplice Fronteira em Foz do Iguaçu, e a prática de integração de estrangeiros nas escolas municipais, especificamente no Ensino Fundamental I. Esse projeto considera que as línguas Portuguesa e Espanhola, nesse contexto fronteiriço, se configuram como as Línguas de Fronteira. O Curso de Extensão. Vinculado ao Projeto "Ensino de Português como Língua Adicional no Ensino Fundamental I", o projeto foi promovido pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana, visando um modelo de ensino mais inclusivo e plural em relação aos idiomas. Dentre as expectativas do curso estão uma significativa diminuição ou até mesmo a eliminação da discriminação, preconceitos e estereótipos; que os estudantes estrangeiros experimentem uma convivência harmônica em termos linguísticos, tanto na comunicação quanto na integração entre suas línguas Materna e Adicional. Além disso, que os órgãos governamentais enxerguem a necessidade de, em parceria com a comunidade e a universidade, elaborar políticas linguísticas e culturais voltadas para Línguas Adicionais, que sejam incorporadas nas práticas pedagógicas em sala de aula (Ribeiro, 2018).

Em meio a este cenário conflituoso que é a Sociedade, tem-se a escola que, na maioria das vezes, reforça a marginalidade e o monolinguismo ao não dispor de metodologias que incentivem e mantenham o plurilinguismo. Como ocorre com a Língua Portuguesa ao ser trabalhada na escola apenas como Língua Materna, pois não contempla o discente estrangeiro que possui outra Língua Materna que não é a Portuguesa (Ribeiro, 2018, p. 967).

Em sua pesquisa, Ribeiro (2018) também apresenta dados sobre as escolas públicas e suas políticas educacionais. No entanto, de acordo com a autora, foi difícil encontrar dados quantitativos concretos sobre alunos imigrantes nas escolas municipais, estaduais ou federais, o que dificulta a implementação de políticas educacionais adequadas para o ensino do português como língua adicional.

Segundo o *Documento Orientador e Protocolo de Acolhimento de Estudantes Imigrantes na Rede Municipal Ensino*<sup>5</sup> (Blanco et al, 2020), Foz do Iguaçu recebe grande número de alunos migrantes, de 19 países, que estão distribuídos nas escolas da rede pública de Foz do Iguaçu. Além de ser fronteira com dois países, sempre se

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.ufrgs.br/migracidades/wp-content/uploads/2021/02/Foz-do-Iguacu-Protocolo-de-Acolhimento-ao-aluno-migrante>. Acesso em 01/10/2024.

destacou das demais localidades por acolher uma quantidade significativa de alunos migrantes em sua rede escolar, levando em conta a diversidade cultural e linguística dessas crianças. Em maio de 2017, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e o Grupo de Pesquisa Linguagem, Política e Cidadania da UNILA conduziram um levantamento inicial nas escolas para identificar o número de alunos imigrantes inscritos no ensino fundamental, especialmente no primeiro ciclo, do 1º ao 5º ano. Os resultados revelaram que, naquele período, a rede municipal de ensino contava com cerca de 362 estudantes vindos de países como Argentina, Paraguai, Peru, México, Espanha, entre outros. Entre junho e julho de 2019, uma nova análise foi realizada, também em parceria entre a SMED e o Grupo de Pesquisa Linguagem, Política e Cidadania, abrangendo 50 escolas municipais da cidade. Essa análise revelou a matrícula de 442 estudantes imigrantes nas séries iniciais da rede municipal de Foz do Iguaçu, oriundos de diversas nações, com maior concentração de alunos provenientes do Paraguai (307), Venezuela (33) e Argentina (25).

Nesta seção, a partir os trabalhos de Berger e Ribeiro, foram levantadas questões sobre a diversidade linguística, as políticas educacionais relacionadas à linguagem e a preparação dos professores para lidar de forma mais eficaz com o multilinguismo na educação, considerando os desafios e benefícios que essa diversidade traz para as escolas. Enquanto Berger discute a construção de territórios linguísticos e a presença de múltiplos idiomas nas regiões fronteiriças de Guaíra e Foz do Iguaçu, que fazem divisa com o Paraguai, Ribeiro se propõe a analisar e debater a implementação de políticas linguísticas voltadas para uma educação mais inclusiva, valorizando a diversidade linguística.

## 2.2 ENSINO INTERCULTURAL E TEORIA DO CURRÍCULO

A *pedagogia da educação intercultural* destaca e valoriza a diversidade cultural presente nas salas de aula e na sociedade em geral, com o objetivo de promover a interação, compreensão mútua e respeito entre diferentes culturas, além de encorajar a formação de identidades variadas. A *teoria do currículo intercultural* crítico nos instiga a ultrapassar barreiras culturais, visando uma educação mais justa, diversificada e democrática. Amato e colaboradores (Amato, 2016; Amato e Thochez, 2020; Amato e Lima, 2022; Amato e Pires Santos, 2022; Teixeira e Amato 2017) contribuem para uma análise crítica do currículo e da diversidade cultural, com foco

em estudantes imigrantes e transfronteiriços, especialmente em situações de fronteira, como ocorre em Foz do Iguaçu.

Reconhecendo a variedade de origens culturais, étnicas, linguísticas e religiosas dos estudantes, a educação intercultural desafia preconceitos e estereótipos ao invés de simplesmente aceitá-los passivamente. Indo além da tolerância, essa abordagem crítica questiona as hierarquias de poder e injustiças presentes nos currículos, estimulando reflexões profundas sobre justiça social, direitos humanos e democracia. Um currículo intercultural crítico se baseia em valores como solidariedade, diversidade e participação democrática. Deste modo, segundo Amato:

Ao não dissociarmos a realidade do olhar do observador, compreendemos que há diferentes realidades possíveis e legítimas, porque são construídas por uma linguagem que é formada através de uma concepção histórica, social e política. Sendo assim, vivemos concomitantemente com várias realidades possíveis e sócio culturalmente construídas (Amato, 2016, p. 21).

Com o objetivo de pôr em destaque a situação de ensino de estudantes imigrantes em Foz do Iguaçu, Amato e Lima (2022), em seu artigo intitulado *"Educação na região da Tríplice Fronteira: crianças falantes de espanhol nas Escolas Municipais de Foz do Iguaçu"*, analisaram os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de 12 escolas municipais de Foz do Iguaçu, bem como realizaram observação de base etnográfica em três escolas da periferia do município. As autoras evidenciam a fragilidade do ensino em instituições que não possuem uma política linguística que valorize e reconheça a importância de compreender como as crianças estão absorvendo o ensino na prática. Foi observado por elas que o município não possui uma política educacional própria, sendo esta elaborada pela AMOP (Associação dos Municípios do Oeste Paranaense). Os princípios curriculares que norteiam o material distribuído para as escolas estão fundamentados nos eixos: Marco Situacional, Marco Conceitual e Marco Operacional<sup>6</sup>. De acordo com Bogo (2017, apud Amato e Lima, 2022, p. 05), as práticas docentes estão em conformidade com as propostas da AMOP. No sistema público municipal de Foz do Iguaçu, não há um currículo oficial

---

<sup>6</sup> A função do marco situacional, conforme definido por Bogo 2017, é um processo em que se reconhece a identidade de todos os indivíduos envolvidos e se identifica a essência da comunidade além do âmbito escolar, incluindo o reconhecimento de que a comunidade possui uma história que precede a fundação da instituição educacional. Por sua vez, o marco conceitual está vinculado às diretrizes curriculares sugeridas pela Amop, sem se concentrar em princípios que considerem as singularidades das instituições de ensino em áreas de fronteira. A elaboração do marco operacional, que define as diretrizes das escolas com base no que foi discutido em marcos anteriores, não inclui planos ou projetos que considerem as crianças que falam espanhol nos documentos.

estabelecido. O que se destaca como referência para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) é o currículo da Amop, o qual deve ser revisado e atualizado a cada ano, segundo Amato e Lima (2022).

Além da análise dos PPPs, as autoras fizeram observação participante em três escolas: duas no *Bairro Morumbi*, um dos mais populosos da cidade, e uma na região do *Porto Meira*, próximo da fronteira do Brasil com a Argentina. Essas instituições educacionais acolhem várias famílias conhecidas como brasiguaios, brasileiros que residem no Paraguai e têm seus filhos estudando no Brasil, e também paraguaios vivendo no Brasil, cujos filhos frequentam escolas públicas e convivem com pais que se comunicam em guarani e espanhol em casa, enquanto aprendem o português como língua materna nas escolas. Há também a presença de alunos argentinos e migrantes de outros países latino-americanos. Essas crianças são integradas ao ambiente escolar e enfrentam desafios relacionados às políticas educacionais que não reconhecem suas línguas nativas como meio de ensino.

Após serem examinados os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), pelas autoras percebe-se que a temática intercultural relacionada aos alunos estrangeiros nas escolas municipais não é considerada uma prioridade, pelo menos a nível institucional. Nesse contexto, são as professoras que se deparam com essa realidade imediata e se esforçam para resolver as dificuldades que surgem. A situação das instituições brasileiras que recebem alunos com diferentes códigos culturais é abordada de maneira que parece não exigir uma ação imediata, sendo tratada como um assunto de menor relevância.

Amato e Lima (2022) propõe que a reflexão seja institucionalizada por meio dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), com o objetivo de propor estratégias que levem em consideração o contexto sociocultural das comunidades escolares na cidade. As autoras argumentam que o marco situacional vigente nos PPPs não contempla a diversidade sociocultural das comunidades escolares de Foz do Iguaçu. O marco conceitual, por sua vez, está conectado às diretrizes curriculares estabelecidas pela Amop, mas não atende às especificidades das instituições localizadas em regiões de fronteira. Isso resulta em um marco operacional que, ao delinear as ações escolares conforme os marcos anteriores, não prevê planos ou projetos que incluam as crianças falantes de espanhol nos documentos. Tal situação revela uma fragilidade

institucional, visível nos PPPs, uma vez que a escola não reconhece e não se adapta adequadamente às necessidades do corpo docente e das comunidades escolares, especialmente no que tange à diversidade sociocultural característica da região de fronteira.

Quanto à observação realizada na escola, a proposta etnográfica teve por objetivo analisar o comportamento das escolas em relação às interações interculturais. Para isso, as autoras estiveram presentes por aproximadamente uma semana em cada uma das três escolas, acompanhando turmas durante os períodos matutino e vespertino. Foram observadas cinco turmas de diferentes séries (1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>), que contavam com a matrícula de seis crianças de nacionalidades argentina, paraguaia e venezuelana.

O dia de observação iniciava junto com a chegada das crianças e professores, às 7h da manhã. E incluía o tempo todo com a turma, incluindo os momentos de recreio no pátio, onde a autora participava ativamente das atividades e, durante esse tempo, aproveitava para interagir com as crianças. Inicialmente, não havia a intenção de realizar entrevistas com os professores. Entretanto, oportunidades de diálogo surgiram quando eram levantadas questões sobre o motivo da presença nas escolas e o que se buscava. Nesse contexto, se direcionava para a realidade vivenciada pelas professoras – todas profissionais do sexo feminino. A grande maioria delas identificava como um desafio a questão do idioma, a presença de crianças que frequentemente não dominavam a língua portuguesa, apenas o espanhol, e, além da falta de formação dos educadores em língua espanhola, havia o preconceito por parte deles em relação a esses alunos.

Ao longo das três semanas observou-se essa barreira entre as docentes e os alunos, porém essa dificuldade era superada na interação entre as próprias crianças na resolução de atividades, por exemplo. A linguagem, entendida não apenas como o idioma falado, mas também como expressão de significados culturais, permitia que as crianças se comunicassem mesmo utilizando línguas diferentes. Esse texto nos leva a refletir sobre a construção de abordagens pedagógicas, considerando que a língua, embora inicialmente represente um obstáculo, não é a única forma de transmitir saberes e conhecimentos. Assim, as autoras enfatizam a importância de reavaliar as práticas educacionais em escolas situadas em regiões de fronteira, onde crianças de

diferentes origens compartilham experiências (Amato e Lima, 2022). Essa reflexão abre caminhos para valorizar a interculturalidade, que pode ser um meio eficaz de promover a democratização do ensino.

De acordo com a norma do Conselho Estadual de Educação (2001), as autoras destacam que todas as crianças que são transferidas para a escola devem passar por um teste classificatório após a matrícula, a fim de definir em qual série elas se encaixam em relação ao seu aprendizado. Esse procedimento se aplica tanto a crianças brasileiras quanto à estrangeiras. O que se destacou foi que, em todos os casos das crianças não brasileiras, elas estavam alocadas em séries abaixo daquela que corresponderia à sua idade.

Para as autoras, em suas avaliações, a falta de uma reflexão pedagógica sobre a educação em regiões de fronteira, como Foz do Iguaçu, onde crianças de diversas nacionalidades estão inseridas nas escolas municipais, contribui para a desvalorização dos conhecimentos culturais e linguísticos das crianças não brasileiras. Assim, é possível notar que o ambiente escolar, ao não refletir sua própria diversidade, avança em direção a uma homogeneização sociocultural, que, acaba sendo imposta, seja através do currículo, das metodologias de ensino/alfabetização, ou pela negligência dos saberes prévios dos alunos. É fundamental que os Projetos Político-Pedagógicos, assim como os currículos, promovam essa reflexão nas instituições de ensino em áreas de fronteira. As educadoras já enfrentam o desafio de ensinar crianças que falam espanhol em suas turmas. Portanto, precisam de um suporte institucional que as permita reavaliar suas práticas pedagógicas, como, por exemplo, por meio de programas de formação continuada. É imprescindível que a escola esteja conectada à sua realidade social e geográfica, e leve em conta o histórico e as experiências de seus estudantes.

Segundo as autoras, as pesquisas indicam que é vital reconhecer como somos influenciados pela linguagem em suas diversas expressões; em contextos complexos, nossa identidade é múltipla. Lamentavelmente, a ausência de políticas públicas direcionadas a contextos de fronteira tem dificultado o trabalho das escolas em oferecer uma educação diversificada que respeite as línguas, culturas e narrativas pessoais dos alunos (Amato e Lima, 2022). Foi observado que alunos imigrantes ou estrangeiros enfrentam desafios significativos devido à falta de habilidades em leitura

e escrita em português, o que resulta em sua não adequação nas séries escolares apropriadas para suas idades. Esses desafios existem em ambos os lados, tanto para o professor quanto para o aluno. As autoras defendem que os Projetos Políticos Pedagógicos podem se transformar em ferramentas que ofereçam apoio aos professores para enfrentarem a diversidade presente nas salas de aula, por isso é crucial integrar essa discussão nos documentos, visando reavaliar o ambiente escolar com base nas necessidades dessas crianças e da comunidade escolar como um todo, promovendo a construção colaborativa desses documentos, incluindo educadores, estudantes, pais e toda a comunidade (Amato e Lima, 2022).

A análise de documentos norteadores também é o tema de Teixeira e Amato (2017), em artigo intitulado *O outro e a Escola: Análise relacional dos Parâmetros Curriculares e do Discurso de Professores/as em Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil*, que inclui análise de planos político-pedagógicos das escolas municipais na cidade de Foz do Iguaçu em cruzamento com os temas abrangentes dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Quanto à metodologia, a pesquisa emprega técnicas etnográficas como formas de investigação. Conduzida em uma escola urbana, busca compreender a influência da instituição nos processos formativos do indivíduo em relação ao "outro". O estudo dialoga com conceitos como diversidade, cultura, currículo, discurso e educação, ressaltando a relevância de contemplar as interações de diversidade na prática educativa e indicando a necessidade de uma maior sincronia entre o discurso dos educadores, os planos político-pedagógicos e os parâmetros curriculares (Teixeira e Amato, 2017). Os autores buscam, assim, através da observação em sala e no ambiente escolar, relacionar os PPPs e os Parâmetros Curriculares segundo a BNCC.

Os autores apresentam, por meio da pesquisa etnográfica, sua percepção em relação aos professores e os métodos utilizados em sala de aula. Assim que entrou na sala dos professores no primeiro dia de campo, um dos autores relatou sobre uma professora recém-formada que comentou: "'Na teoria é tudo muito bonito, mas na prática as coisas são diferentes'. Mas que teoria é essa? E qual é a prática? A observação nas aulas trouxe algumas respostas" (Teixeira e Amato, 2017, p. 07).

A observação participante mostrou que muitas das práticas pedagógicas e das atitudes dos docentes não tinham relação com os temas transversais. Dentre as questões observadas, destacaram-se: conteúdos e discussões genéricos, sem

relação com a realidade das crianças ou com os temas transversais; trabalho com abordagens e questões pedagógicas bastante estruturais; a dificuldade de alcançar as metas de conteúdo programático proposto, percebida tanto nas observações quanto nas falas dos docentes.

Um dos autores relatou, por exemplo, o comentário de um professor de matemática que, “após apresentar a atividade no quadro, comentou em particular e em um tom baixo: ‘Nossa clientela aqui na escola é muito fraca, nessa sala de 32 alunos, apenas 7 conseguem acompanhar de verdade’” (Teixeira e Amato, 2017, p.07). Outra professora, de língua portuguesa fez questão de mostrar tanto o caderno de atividades em sala de aula quanto o caderno de lições de casa de alguns alunos, destacando os exemplos considerados “bons” e “não-bons”, aqueles que conseguiam manter o ritmo e os que não conseguiam acompanhar; os provenientes de famílias estruturadas e os que não têm essa mesma estrutura. Em ambas as turmas observadas, havia alunos de nacionalidade diferente. O autor enfatiza que a principal diferença no entendimento do que definia um aluno “bom” ou “não bom” estava na percepção dos docentes quanto ao desempenho acadêmico, se os alunos acompanhavam o cronograma de conteúdos ou não. A partir de uma perspectiva intercultural, o que foi observado remete à constatação de que

[n]o primeiro modo de situar-se diante do outro, assume-se uma visão binária e dicotômica. Uns são bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade e da paz. Os outros são maus, falsos, bárbaros, ignorantes, terroristas. Na educação, essa perspectiva se traduz na atribuição do fracasso escolar às características e origens sociais e culturais dos alunos que acabam sendo estereotipadas. O outro como sujeito pleno de um grupo cultural essencializa as diferenças, pois parte da concepção que os sujeitos fazem parte de uma comunidade homogênea de crenças e estilos (Teixeira e Amato, 2017, p. 8).

Para os autores, entre os aspectos do trabalho de campo realizado, destacou-se a relação entre as falas dos docentes e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Observou-se a marginalização dos parâmetros curriculares na prática diária das aulas e a predominância do currículo na educação, fatores esses que refletem nas oportunidades de transformação da realidade escolar, trazendo à tona a situação vivida nas escolas e desafiando maior estudo de campo, tanto em termos de formação de educadores quanto na revisão dos PPPs das instituições de ensino.

Como forma de demonstrar o desenvolvimento de atividades interculturais em escolas, Amato e Thochez (2020), em seu artigo *Narrativas que Cativam e Sensibilizam: Educação Intercultural e Linguística em Escolas na Fronteira*



apresentam o projeto Fronteira Intercultural, no qual histórias são contadas em espanhol para estudantes em escolas brasileiras. Realizado nas escolas municipais de Foz do Iguaçu, o projeto visa preencher uma lacuna na educação com a presença de tantos alunos imigrantes, resultando no atendimento de mais de mil crianças desde 2014. O projeto traz um olhar intercultural sobre as escolas localizadas nas fronteiras, onde as autoras destacam o necessário trabalho de acolher os alunos migrantes por meio de projetos interculturais entre os países fronteiriços do Brasil, resultando em uma diversidade linguística no âmbito escolar. Este artigo destaca a importância de rever o ensino de idiomas no contexto fronteiriço, explorando a interculturalidade das línguas no ambiente escolar. Em suas pesquisas, Amato e Thochez (2020), destacam a ausência de políticas públicas que respeitem essa interculturalidade linguística entre o processo de ensino/aprendizagem em ambientes escolares, especialmente nas fronteiras territoriais, causando atrasos no sistema educacional. Destaca-se, assim, a relevância de promover a interação com o outro e ampliar as abordagens no ensino de idiomas, especialmente enfatizando o contexto local e a compreensão das necessidades individuais dentro do contexto social, como se observa nas comunidades de fronteira.

A escola deve contemplar a sua realidade local e trazer para seu espaço a comunidade local, neste caso, representando principalmente a pluralidade existente na fronteira. Lamentavelmente a ausência de políticas públicas educacionais específicas para contextos fronteiriços isentam as escolas de favorecer uma educação plural, que respeite as línguas, as culturas e as histórias de vida dos aprendizes (Amato e Thochez, 2020, p. 13).

As autoras iniciaram suas pesquisas com o Programa das Escolas Interculturais de Fronteira entre Brasil e Argentina, no município de Foz do Iguaçu, em parceria com o município de Puerto Iguazu, duas cidades que fazem fronteira tanto territorial quanto linguística. Com base na realidade apresentada, surgiu o projeto Fronteira Intercultural (FI). Seu objetivo foi promover a conscientização linguístico-cultural entre crianças do Ensino Fundamental I na rede municipal de Foz do Iguaçu. O projeto iniciou suas atividades em colaboração com uma escola local que fazia parte do Programa das Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), entre os anos de 2015 e 2016. A principal meta do FI era atender as turmas que não contavam com as professoras argentinas durante o “cruce”. O projeto contou com a participação de estudantes que recebiam bolsa ou eram voluntárias, e não precisavam, necessariamente, estar matriculadas em cursos de Licenciatura. No entanto, era

imprescindível que todas tivessem o espanhol como língua nativa ou domínio avançado do idioma, além de disponibilidade de tempo para participar das atividades e treinamento.

O acolhimento intercultural nas escolas de Foz do Iguaçu, por meio do projeto, teve como base atividades culturais hispano-americanas, envolvendo música, brincadeiras, contação de histórias e lendas hispano-americanas. Tais atividades eram realizadas semanalmente, com duração de meia hora por turma do Ensino Fundamental I. Embora a premissa do projeto FI seja semelhante à do PEIF, as abordagens metodológicas são diferentes. Enquanto o FI era coordenado por uma professora universitária e executado por estudantes bolsistas, o PEIF era coordenado pelas diretoras das escolas e orientado por equipes pedagógicas tanto brasileiras quanto argentinas, sendo executado pelas professoras das próprias escolas.

Durante o período em que o projeto FI atuou na escola brasileira vinculada ao PEIF, crianças do Ensino Fundamental I foram atendidas<sup>7</sup>. As intervenções na sala de aula aconteciam uma vez por semana, nas turmas selecionadas pela coordenação e direção pedagógica, onde realizavam uma atividade previamente planejada em conjunto com a estudante envolvida. As atividades tinham como objetivo apresentar a diversidade cultural da Hispano-América, incluindo contação de histórias e lendas hispano-americanas, canções e brincadeiras tradicionais, além de explorar o patrimônio histórico e cultural da América Latina. Os contos regionais têm como base principal narrativas e contos clássicos europeus, como Chapeuzinho Vermelho, O Pequeno Polegar, Bela Adormecida e o Livro da Selva, entre outros contos. A editora argentina responsável pela edição dos livros utilizados, decidiu, então, a partir dessas histórias, adotar a prática do "reconto" e valorizar a população autóctone. Assim, os contos foram transpostos para diferentes regiões da Argentina, tendo como

---

<sup>7</sup> No ano de 2019, por exemplo, "o projeto envolveu duas turmas do 1º ano, três turmas do 2º ano, uma turma do 3º ano e uma turma da Classe Especial do Ensino Fundamental I, além de quatro turmas do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em ambos os turnos. As turmas foram escolhidas pela coordenação da escola e do CMEI e as atividades eram realizadas uma vez na semana, por 30 minutos em cada uma das turmas. Tomamos como referência a diversidade cultural presente na fronteira trinacional e na sala de aula, destacando a identidade cultural de estudantes de outros países e regiões. No total, o público atendido foi de 210 alunos, entre eles, vários falantes bilíngues" (Amato, Thochez, 2020, p. 7).

protagonistas a população indígena dessas áreas. Além disso, também há narrativas dos antigos impérios indígenas hispano-americanos, como os incas, maias e astecas.

Os contos então foram ambientados em regiões diferentes da Argentina, tendo como personagens principais a população indígena dessas regiões/províncias. Além disso, há também histórias dos antigos impérios indígenas hispano-americanos: incas, maias e astecas. Em 2019, os contos utilizados foram na seguinte ordem: (1) Caperucita Roja del Noroeste (Chapeuzinho Vermelho do Noroeste), trazendo a população colla, habitantes do noroeste argentino, região formada pelas províncias Jujuy, La Rioja, Salta, Catamarca, Santiago del Estero y Tucumán. (2) La Cenicienta del Império Maya (Cinderela do Império Maia), tendo os aspectos culturais do Império Maia. (3) La Bella Durmiente del Litoral (A Bela Adormecida do Litoral), com a população guarani representada e por último (4) Robin Hood del Imperio Inca, ambientado durante o Império Inca (Amato, Thochez, 2020, p.8).

A cada encontro, as autoras realizaram um processo contínuo: primeiro, planejavam as atividades; depois, as implementavam (ou, ao menos, tentavam); em seguida, discutiam o que havia sido realizado; avaliavam os resultados em comparação com o planejamento e, por fim, revisam as atividades. Essa rotina para as autoras, de ação, reflexão, avaliação e nova ação foi crucial para que as atividades e as propostas de avaliação se adequassem linguisticamente. Para isso, utilizavam palavras e estruturas que se assemelhavam ao português, além de registrarem, em documentos, termos e expressões que exigissem uma interpretação mais apurada. No que diz respeito à contação de histórias, adotaram a estratégia de utilizar pictogramas, promovendo atividades de audição, leitura, escrita, além de incentivar a participação ativa e crítica dos alunos, estimulando questionamentos e conexões entre a língua e cultura abordadas e a língua e cultura dos próprios estudantes. Para as autoras, a escola deve refletir a realidade do seu entorno e envolver a comunidade local, especialmente ao reconhecer a diversidade presente na fronteira. Os estudos e pesquisas realizados demonstram que a falta de políticas públicas educacionais voltadas para contextos fronteiriços impede que as escolas promovam uma educação plural que respeite as diversas línguas, culturas e histórias de vida dos alunos. Ao defender uma educação intercultural que abrace a pluralidade dos indivíduos, as autoras entendem o FI como uma maneira de destacar a diversidade do continente latino-americano dentro de uma perspectiva global. Conforme relatado por professoras, o projeto contribuiu para o reconhecimento e valorização da cultura dos alunos, contribuindo para um aumento da motivação para o aprendizado. As atividades lúdicas ajudaram a sensibilizar linguisticamente e culturalmente as crianças de Foz do

Iguaçu, institucionalizando uma língua minoritária na comunidade e promovendo a integração entre culturas hispano-americanas (Amato e Thochez, 2020).

Dando seguimento à discussão sobre currículo, Amato e Pires-Santos (2024), em *Reflexões sobre um Currículo de acolhimento a Alunos do Ensino Fundamental I em contexto Multilíngue e Multicultural de Fronteiras*, discutem o acolhimento de crianças de outros países nas escolas de fronteira<sup>8</sup>. O artigo é organizado em três partes principais. A primeira discute a importância do acolhimento de crianças de outros países nas escolas de fronteira, considerando o histórico da região e o aumento da migração. A segunda parte reflete sobre aspectos a serem considerados nesse acolhimento, enfatizando uma abordagem que valorize a diversidade linguística e cultural. Por fim, o artigo examina como os currículos de formação de professores e do município estão se adaptando para entender a realidade local, visando uma atuação mais eficaz no acolhimento dos estudantes estrangeiros. São apresentadas estratégias para desenvolver um currículo que receba os alunos de diversas origens linguísticas e culturais.

Essa pesquisa motivou-se pelo paradoxo entre o currículo atual, que é monolíngue e monocultural, e a diversidade linguística, característica da comunidade de fronteira. As autoras destacam a história de viés nacionalista que sustenta o monolingüismo na região.

As fronteiras do Brasil com os demais países da América do Sul formam uma faixa de extensão de aproximadamente 23.102 km. Com os ideais do século XIX ainda vigentes na atualidade, o intuito de proteger a nação trouxe a constante presença de militares nesses espaços, com a justificativa de garantir a soberania nacional. O município de Foz do Iguaçu nasceu de uma Colônia Militar. Outras instituições também tiveram um papel importante para a garantia da chamada soberania nacional, como as escolas. O papel delas era ensinar a cultura e os costumes da nação, numa tentativa de afirmação do nacionalismo. Em contextos como este, as escolas são como “trincheiras culturais”, ou seja, o lugar a partir do qual se combate, com ações educativas, as influências culturais e linguísticas do território vizinho ou qualquer ação que possa representar um movimento integracionista (Albuquerque e Sousa, 2014, p. 2 apud Amato e Pires-Santos, 2024, p. 241)

---

<sup>8</sup>Essa pesquisa iniciou em 10 de março de 2020, mas foi interrompida em 17 de março devido a pandemia de Covid 19, em decorrência de decretos estaduais e municipais que suspenderam as aulas. O período de observação foi de quatro dias. Os dados fazem parte de uma pesquisa que se iniciou em 2012 e que está relacionada ao programa “*Escolas Interculturais de Fronteira*” e investigações sobre o currículo e a educação nas regiões de fronteira. As aulas tiveram início em fevereiro de 2021 e após reunião com a Secretaria Municipal de Educação decidiu-se que a observação seria na escola municipal Adele Zanotto Scalco. A observação foi planejada pela direção da escola, a fim de não interferir na dinâmica das aulas. Com a autorização foi possível observar e ter acesso ao material didático e os cadernos dos alunos.

As autoras, assim, refletem sobre a criação de um currículo que abranja as diversas culturas e línguas nesse contexto sócio-histórico de fronteira. Usando como metodologia os princípios da Linguística Aplicada e métodos etnográficos, o estudo examinou documentos curriculares, a formação de docentes e realizou observações em sala de aula. As autoras defendem um currículo que valorize os repertórios linguísticos dos estudantes e reconheça os significados culturais locais, fomentando a educação com equidade. Para isso, articulam as abordagens de letramento crítico e ensino de línguas, como forma de enriquecer o ensino de línguas por meio do letramento crítico, proporcionando aos alunos a oportunidade de explorar várias perspectivas e questionar padrões sociais.

[A]creditamos que o letramento crítico não se restringe ao trabalho do professor na sala de aula, mas engloba todas nossas experiências vividas, dentre estas os conhecimentos abstratos escolares e as relações interpessoais construídas no pátio da escola, pois o professor “é visto como um ser humano que interage com os outros e, ao fazê-lo, engaja-se e compromete-se com o seu desenvolvimento integral” (Amato e Pires- Santos, 2024, p. 265).

Amato e Pires-Santos (2024) discutem acerca das práticas vistas em sala de aula, refletindo sobre a utilização da linguagem no que tange à normatividade, enfocando a concentração de poder e privilégio. As autoras citam Jordão (2016), que afirma que a alfabetização crítica compreende a linguagem como uma prática social voltada para a construção de significados. Porém, segundo elas, apenas considerar uma pedagogia translíngue ou incentivar práticas translinguísticas não é o bastante, pois se essas práticas se sustentarem em uma política monolíngue, surgirá uma contradição. Nesse contexto, a translanguagem deve estar alicerçada nos princípios do letramento crítico, sendo entendida como uma ação educativa que emerge com uma perspectiva pós-moderna e descolonial (Amato e Pires-Santos, 2024).

As autoras também observaram que muitas crianças não brasileiras e bilíngues não foram reconhecidas pela escola. Havia crianças que falavam espanhol e guarani em casa e uma criança do primeiro ano que era italiana, e não foram mencionadas pela direção. Notou-se que as crianças em fase de alfabetização apenas respondiam aos comandos, copiavam as atividades escritas, mas pouco interagiam com colegas e com as docentes, tinham dificuldades para interagir. Para as autoras, o silêncio observado nas crianças bilíngues durante as aulas revela a tensão entre suas línguas nativa e a de aprendizado.

Esse apagamento, segundo as autoras, nos leva a refletir sobre os motivos que levam os estudantes estrangeiros a serem vistos como minorias nas políticas públicas, o que se retrata nos documentos educacionais Projeto Pedagógico do Curso, currículo regional. Ao negligenciar esse grupo nos documentos, o PPP da escola e o Projeto Pedagógico do Curso igualmente não prepararam o professor para lidar com a realidade multilíngue da sala de aula na fronteira.

Estudantes estrangeiros destacados de alguma forma são lembrados, no contexto pesquisado, pela direção escolar ou pela secretaria, pois são uma pseudo minoria, que esconde estudantes – e até docentes – bi/plurilíngues, configurações que reforçam a importância da construção de um currículo voltado para o acolhimento de alunos do Ensino Fundamental I, do município de Foz do Iguaçu, neste cenário transfronteiriço (Amato e Pires- Santos, 2024, p. 264).

Essa fragilidade no sistema institucional em não reconhecer a interculturalidade linguística observa-se pelo modelo adotado pelas escolas em seus planejamentos. Amato e Pires-Santos (2024) destacam que é fundamental que as línguas e culturas sejam integradas de maneira abrangente nos currículos escolares, bem como é crucial estar atento às dinâmicas de poder e reconhecer-se como um agente ativo na construção de significados. Ademais, a inclusão da diversidade nos métodos de ensino e nos repertórios multilíngues é essencial para garantir o êxito e a permanência dos estudantes, acolhendo-os plenamente e comprometendo-se com seu desenvolvimento integral.

Pensar o diferente e a diferença através da alteridade é um compromisso com uma educação que transforma e que engaja os sujeitos a relacionar a teoria com a prática. Incluir a comunidade escolar e o seu entorno também é exigência do currículo regional: “Ao compor a parte diversificada do currículo, o escopo do artigo 26 da LDBEN no 9.394/96 é enfático ao destacar que ela deve atender às exigências das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos alunos” (AMOP, 2019, p. 85, apud Amato e Pires-Santos, 2024, p. 247).

Nesta subseção, os artigos apresentados fornecem uma visão crítica e reflexiva sobre como adaptar o currículo para atender às necessidades dos alunos em ambientes multilíngues e multiculturais, especialmente em regiões fronteiriças. As pesquisas mencionadas buscam impactar na prática educacional em diversas áreas, refletindo sobre a adaptação do currículo à diversidade, inclusão e acolhimento; capacitação dos professores, levando em conta a diversidade cultural e linguística dos alunos; e maior conscientização e tomada de decisão acerca dos documentos oficiais que norteiam as práticas de ensino escolares. Os autores deixam claro o quanto a

diversidade linguística e cultural está presente nas escolas e como todo contexto fronteiriço acaba por promover essa diversidade linguística, sendo fundamental que as escolas reconheçam e incorporem aos repertórios desses estudantes em práticas de educação intercultural bilíngue.

### 2.3 LINGUÍSTICA APLICADA E TRANSLINGUAGEM

Pires-Santos (2017), em seu artigo intitulado *Portunhol Selvagem: translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira*, adota uma abordagem metodológica que combina Linguística Aplicada com Etnografia, focando no contexto em que as pessoas vivenciam suas interações transculturais. Neste artigo, a autora propõe sua discussão a partir da análise de práticas translíngues de autores que se filiam à vertente literária “Portunhol Selvagem” e do texto de uma aluna transfronteiriça. O foco da pesquisa é a região que compreende a fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai, onde a diversidade se alimenta fortemente do alto fluxo de turismo, comércio e da movimentação de pessoas e veículos nas três cidades – Foz do Iguazu/Brasil (com 256.088 residentes), Puerto Iguazú/Argentina (32.038 habitantes); e Ciudad Del Este/Paraguai (312.652 moradores. Juntas, essas localidades somam um total de 723.646 habitantes (Pires-Santos, 2017). As pesquisas da autora, desde os anos 1990, exploram a riqueza linguística e cultural nas regiões fronteiriças, e atualmente, através do projeto *Plurilinguismo/pluriculturalismo em cenários transfronteiriços: Políticas Linguísticas e a formação de professores*.

No artigo, a autora apresenta a ideia de *translinguagem* e educação no contexto do portunhol, direcionando-se ao ensino e à integração das práticas de letramento nesse ambiente multicultural. As translinguagens representam a diversidade e adaptabilidade das práticas linguísticas em ambientes bilíngues, ultrapassando fronteiras e enriquecendo a comunicação entre diferentes culturas e idiomas (Pires-Santos 2017). Inicialmente, a autora discute o “Portunhol Selvagem” esse mosaico de diversidade, que, embora muitas vezes ignorado pelo sistema educacional, é utilizada como uma ferramenta criativa por escritores. O conceito de “*Portunhol Selvagem*” refere-se a práticas linguísticas que combinam português, guarani, espanhol e/ou inglês, visando superar barreiras linguísticas, culturais, sociais e políticas.

Para a análise aqui proposta, alinho-me também a Garcia (2009) e Canagarajah (2013), quando nomeiam as práticas de linguagem criativas como translinguagens, as quais, próprias do repertório linguístico dos sujeitos bilíngues, correspondem à capacidade de usar os processos dinâmicos e flexíveis de práticas de linguagem complexas, criadas pelos sujeitos, nas interações sociais, para fazerem sentido de seus mundos (Pires-Santos, 2017, p. 527).

Essa abordagem é fundamental para compreender como as interações sociais nos contextos de fronteira se refletem nas políticas linguísticas e culturais. Para discutir o portunhol selvagem no campo da manifestação cultural, a autora destaca uma carta manifesto elaborada no ano de 2008 e dirigida aos presidentes do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, e ao presidente do Paraguai, Fernando Armindo Lugo de Méndez. Parte desse documento mistura o português, o espanhol, o guarani e outras expressões únicas, que não pertencem a nenhuma dessas línguas ou a outras conhecidas.

### **Karta-Manifesto-del-Amor-Amor-en-Portunhol-Selvagem**

Esta karta-manifesto aparece, ojerá, brota como flor selvagem del suelo fértil de las playas imaginárias de las noches transnacionales de la kapital mundial de la ficción 2008 em que artistas, músicos, bailarines, actores y escritores se reuniram durante 2 finales de semanas del julio del 2222 nel hermoso Hotel del Lago fundado em 1888 em San Bernardino junto al lago azul de ypakaraí. En aquellas hermosas noches sem trampas llenas de saudades máriopalmerianas em la voz de Lucy Yegros, escribimos la karta-manifesto-salbahem mismo sem haberla escrito.

Lo que sigue es uma copia escrita de la karta-manifesto que ya había sido escrita em pleno 2222 de la kapital mundial de la ficción 2008. Nosotros poetas y demás artistas reunidos em la kapital mundial de la ficción 2008 escribimos esta carta-manifesto a Lula y a Lugo para pedirles que non deixem de hacer algo que solamente Lugo y Lula lo pueden hacer: QUEMAR EL CONTRATO VIGENTE DE LA ITAIPÚ BINACIONAL. Contrato redigido por ditadores em época de ditaduras y que hasta el PRESENTE PRESENTE apenas ha servido para dificultar las buenas relaciones, la integración cultural, política y econômica entre ambos países fronteros desde 1870 hasta el 2008 que nos toca vivir. ¡LULA Y LUGO NON PUEDEN PERDER ESTA MARAVILHOSA OPORTUNIDADE HISTÓRICA- POÉTICA-FILOSÓFICA DE HACER VOLAR UMA IMAGEM PODEROSA DE AMOR AMOR A TODA LA GLUEBOLÂNDIA! (redigida pelo grupo de pesquisa. reproduzida em Pires-Santos, 2017, p. 6-7).

Para os autores da carta,

“[...] nel portunholselvagemcabem todas las lenguas del Brasil y del Paraguay (incluso las amerindias) y todas las lenguas del mundo”. Dessa forma, pressupõem como interlocutores não apenas os referidos ex-presidentes, mas principalmente aqueles engajados politicamente em torno de ideologias que defendem a solidariedade entre todos os países, em especial entre Paraguai e Brasil, como forma de criticar as relações de poder que os tornam hierarquicamente desiguais, tomando como parâmetro a construção bilateral da Usina de Itaipu (Pires-Santos, 2017, p. 529).



Pires-Santos aborda a riqueza e complexidade das práticas linguísticas na fronteira, destacando o "Portunhol Selvagem" como uma expressão literária criativa e versátil que transcende fronteiras linguísticas e culturais. Ela observa como o portunhol, como prática de translinguagem no campo da linguagem literária e do cotidiano, é entendido como manifestação cultural. No entanto, como discute a autora, quando a translinguagem ocorre no âmbito educacional, ela é compreendida como uma grande contravenção, uma quebra da linguagem e da norma padrão.

Para refletir sobre isso, Pires-Santos traz o caso de uma aluna do Curso de Letras Português/Espanhol da UNIOESTE, cujo pseudônimo é Joana. Filha de brasileiros que se mudaram para o Paraguai, onde ela nasceu e onde seus pais e alguns irmãos ainda residiam, Joana foi registrada como paraguaia e completou toda a sua educação básica lá, vindo ao Brasil para dar continuidade aos estudos no ensino superior. Ao longo de sua trajetória, enfrentou diversas dificuldades no sistema educacional brasileiro, que estavam relacionadas às suas práticas de linguagem plurais, especialmente na escrita. Isso ficou evidente em uma entrevista que concedeu à autora durante seu tempo no curso de Letras. Segundo Joana, apesar de ter passado no vestibular de uma universidade pública no Oeste do Paraná, onde fez a prova de redação, continuou enfrentando desafios, pois muitos professores a criticavam e a avaliavam de maneira negativa quanto à sua escrita. Para dar um exemplo da produção translíngua de Joana, a autora traz a transcrição de uma música brasileira feita pela estudante, quando ainda residia no Paraguai.

Nos somus a sementi y u chãto, somos comarca  
 y u tisouro. Nosu amor e ferchi e diamanchi, nosu  
 amor e ouro.

**Queria ti esgucer**

Queria tanto ti diser qui eu ja não ti amo, que  
 seu amor en minha vida foi mais un inganu, ate  
 cuando eu tento que fingir si a minha boca molte  
 de vantaji du seus beijos.

Queria isgucer vose apenas un momento, mais  
 nunca consegui chira vose du penzamento, cuando  
 eu jigo qui nau devu chi amar u meu P mi dis  
 chi queru y nao tei jeito.

^ Eu sempre fis ji tudo pra mi pra mi apaichona  
 a te un dia auguei deicha, saudaji nu meu peito  
 agora eu tento medo, agora eu tento medo.

Vose chego mi deicho sei saído, mi feis ti  
 querer cuando eu nao mais queria, vose mi  
 feis amar, cuando eu desia nau y acreditar que  
 na seu ♥ chinha un grande amor que eu sonhei  
 un jia.

Fonte: Pires-Santos (2017, p. 532)

Essa transcrição reflete o repertório linguístico de Joana, em que as práticas translingües mesclam português, espanhol, guarani e jopará.

Observando essa escrita, vale trazer as explicações de Maher (2007, p. 190) que, opondo-se à visão que entende o bilinguismo como domínio de um sistema gramatical coeso, autônomo, livre de recursos semióticos e separados do ambiente, o compreende como um fenômeno multidimensional e que, como “uma capacidade humana muito comum, [...] refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua”. Para a autora, o sujeito bilíngue “funciona em um terceiro lugar, lugar esse que, sendo permeável à permeabilidade das línguas que o constituem, está permanentemente em construção” (p. 78), como ocorre com as práticas translingües (Pires-Santos, 2017, p. 533)

As práticas translíngues não se referem ao uso de duas línguas distintas, mas à seleção de recursos de linguagem a partir de um repertório linguístico próprio, pelo indivíduo bilíngue, para se adaptarem às situações comunicativas. São processos complexos, que as pessoas desenvolvem nas interações locais (Pires-Santos, 2017). Considerando que o sistema educacional funciona como um reproduzidor e criador de formas sociais, essa discussão é crucial na formação de professores, principalmente para aqueles que atuam ou atuarão na área da Tríplice Fronteira.

Com base na concepção de práticas translíngues, então, o que questiono na formação do professor é a valorização unicamente da norma culta como sendo “a língua” e não apenas uma entre as demais possibilidades de práticas de linguagem, justamente porque essa perspectiva, una e homogênea apenas, tem contribuído para ampliar a repetência e a evasão escolar (Pires-Santos, 2017, p. 534-535).

Refletir sobre a compreensão das questões históricas e sociais ligadas a essas práticas possibilita afastar uma visão centrada na individualidade. Isso evita que o aluno seja penalizado pela sua translíngua, pois ela não o impede de dominar uma língua ou outra, além de descobrir as ligações entre práticas linguísticas e deficiências cognitivas (Pires-Santos (2017).

Pires-Santos (2017), afirma que é necessário desafiar crenças profundamente enraizadas que sustentam o mito do monolinguismo. Essas crenças estão presentes na formação de educadores e, por consequência, se estendem por todos os níveis do sistema escolar. As práticas linguísticas não devem ser analisadas apenas sob uma ótica linguística, pois não existe uma divisão entre linguagem e sociedade. A resistência em relação à promoção da língua portuguesa esconde preconceitos de diversas ordens, como gênero, raça, classe social e geração, que acabam se refletindo na linguagem.

A ausência da inclusão de discussões referentes à pluralidade linguística e cultural na formação de professores tem causado sofrimentos e fracassos para os alunos, principalmente os mais vulneráveis, como aqueles que transitam pelas fronteiras com suas práticas translíngues, os quais costumam ser vítimas de maior preconceito no ambiente educacional (Pires-Santos, 2017, p. 135)

No segundo artigo analisado, intitulado *Reflexões sobre a formação ampliada do professor de línguas para atuar em contexto multilíngue/multicultural de fronteira*<sup>9</sup>,

---

<sup>9</sup> Este artigo corresponde ao recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida na Tríplice Fronteira Brasil-Paraguai-Argentina, denominada “Políticas Linguísticas, Multiletramentos e a Formação do

Pires-Santos (2022) conduz uma pesquisa de base etnográfica com estudantes do curso de Letras da Unioeste, utilizando notas de campo e a entrevista como forma de interação com os alunos, que compartilham suas experiências pessoais em um contexto onde a cultura e a língua, tanto falada quanto escrita, são causa de preconceito, devido aos estereótipos que são atribuídos a cada indivíduo com base em sua origem geográfica ou língua materna.

A análise decorre num ambiente de fronteira translinguística e transcultural a fim de contribuir nas relações de poder subjacentes entre as orientações, são tidas em conta a diversidade linguística e cultural presentes nas regiões fronteiriças, onde idiomas e culturas se entrelaçam e renovam mutuamente. Maria Elena Pires-Santos explora de que forma as práticas linguísticas desse contexto desafiam perspectivas monolíticas, promovendo interculturalidades e celebrando a fluidez e dinâmica das identidades linguísticas e culturais.

Em relação à língua(gem), por exemplo, uma perspectiva colonialista, no sentido de estar voltada para uma visão homogênea, monolítica e imutável, muito comum no cenário educacional, legitima os significados culturais de grupos dominantes como forma de conhecimento privilegiado. Legitimação que também se estende para interlocutores legitimados, sob condições em que se impõem certas formas de uma língua convencionalizada como padrão, deixando à margem uma parcela significativa de alunos e demais cidadãos, principalmente quando em contexto de fronteira (Pires- Santos, 2022, p. 7).

A autora, por meio de sua investigação, evidencia as consequências de quando o sistema educacional negligencia essas diferenças culturais na formação intelectual dos sujeitos, impactando negativamente em toda a sua trajetória acadêmica. Durante as conversas, os alunos recordam momentos que os impactaram por fazerem parte de uma determinada cultura em detrimento de outra, sendo esses estereótipos responsáveis por separá-los e diferenciá-los, ampliando a fronteira que os divide.

Pires-Santos 2022, também propõe a expansão da capacitação dos professores de línguas, destacando a diversidade linguística e cultural. Nesse modelo, o aluno é encorajado a utilizar seu próprio repertório linguístico de maneira significativa, sem ser prejudicado nas avaliações.

---

Professor em Contexto Plurilíngue/pluricultural de Fronteira”. Com uma abordagem teórico-metodológica que articula Linguística Aplicada (LA) e Etnografia, possui orientação interdisciplinar, estabelecendo interfaces com outros campos de estudo e outras áreas de conhecimento, exigindo um “constante atravessar de fronteiras”, conforme a autora.

Essa opção exige que se repense a formação do professor, para englobar o que Cavalcanti (2013, p. 226) propõe como uma “formação ampliada do professor de línguas” que vá além da perspectiva linguística, para se tornar inter e transdisciplinar, sintonizada com os avanços tecnológicos, “socialmente engajada, antropologicamente atendida, plural em seu foco para incluir os estudos do letramento, os estudos sobre multilinguismo com as questões de intercompreensão e de práticas translíngues, os estudos sobre transculturalismo” (Pires-Santos, 2022, p. 527).

A autora, dessa maneira, considera que a formação de professores e o papel do docente são extremamente relevantes para a concepção de práticas educacionais diversas em ambientes plurilíngues e heterogêneos, especialmente no que se refere ao ensino de idiomas. Ao observar essa fronteira multicultural em constante trânsito, percebe-se a iminência de uma sociedade culturalmente rica, o que leva a repensar a tradicional educação monolíngue. Nesse sentido, a autora destaca as línguas oficiais dos países Paraguai, Argentina e Brasil:

O Paraguai tem como línguas oficiais o castelhano e o guarani, fazendo parte das práticas de língua(gem) também o jopará e o português. A língua oficial da Argentina é o castelhano. No Brasil, a língua oficial é o português. Mas, nesse cenário de fronteiras, muitas outras línguas circulam intensamente, como línguas árabes, chinesas, italianas, inglesas, coreanas, etc (Pires-Santos, 2022, p. 11).

Nesse contexto, a relevância do papel do professor nas políticas educacionais é ressaltada, bem como se ressalta a necessidade de analisar como diferentes abordagens teóricas e pesquisas sobre a diversidade e o multilinguismo na tríplice fronteira podem fornecer insights para orientar as práticas de ensino e as políticas educacionais na escola Pires-Santos (2022).

Pires-Santos ressalta a diversidade nos repertórios dos estudantes universitários de fronteira e as questões relativas à identidade, que impactam nos processos de ensino e avaliação na educação. A autodescrição de Iara, estudante do Curso de Letras Português/Espanhol da Unioeste, no campus de Foz do Iguaçu durante a entrevista, reflete o dilema enfrentado por muitos que vivem na região “transfronteiriça”<sup>10</sup>. Em sua pesquisa a autora apresenta a história de Iara, que é filha de um pai paraguaio e de uma mãe brasileira, assim como muitos colegas no sistema educacional da Tríplice Fronteira. Iara é filha de pai paraguaio e sua mãe é brasileira,

---

<sup>10</sup>Este termo, de acordo com a Nova Lei de Migração n. 13.445, de 24 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), faz referência a “estrangeiros que residem em países limítrofes e têm permissão para circular nos municípios brasileiros adjacentes às fronteiras com seus países de origem, seja por motivos de trabalho ou para acessar comércio e serviços”.

se declara brasiguaiia, isso significa, nesse ambiente de fronteira, que ela é tanto brasileira quanto paraguaia, mas não é reconhecida em nenhum dos países por não falar nem escrever nenhuma língua de forma “pura”, ou seja, por ter essa mistura das línguas no falar e, conseqüentemente, no escrever: “Em Foz do Iguaçu me tratam como paraguaia; em Ciudad del Este, como paraguaia e brasileira; em Asunción, quando visito meus parentes de lá, como brasileira.” (Entrevista com Lara. Setembro, 2016; arquivos da autora) (Pires-Santos, 2022, p. 9). De acordo com sua narrativa para a autora, em Foz do Iguaçu, ela é reconhecida como paraguaia, porque, embora fale português, este se apresenta com traços do castelhano. Já a expectativa dos interlocutores é que, para ser considerada brasileira, é necessário trazer a “pureza” da língua. Da mesma forma, em Ciudad del Este, suas práticas translíngues – jopará, castelhano, português – fazem com que seja considerada ora brasileira, ora paraguaia (Pires-Santos, 2022).

Outro dado apresentado por Santos (2022) apresenta o diálogo que se segue, ocorrido por meio de uma chamada de vídeo no aplicativo WhatsApp, entre duas irmãs “brasiguaias”. Uma delas, Maria, era aluna no Curso de Letras Português/Espanhol-PR, no Brasil. No momento em que os dados aqui discutidos foram colhidos, ela estava cursando doutorado em Letras em uma universidade pública no Paraná, a UNIOESTE. A outra irmã, chamada Lara, ainda reside no Paraguai.

#### Excerto 2

##### **Maria:**

- Felicidades ppis do pedaço, muchas felicidades ((felicidades papais do pedaço, muitas felicidades))<sup>8</sup>
- Que guapa parece que neilhoru? ((Que valente, parece que nem chorou?))
- Que delícia de risada, ovevetantemavoipékunha ((Que delícia de risada, está quase voando essa menina))

##### **Lara:**

- Todo eldía case oke ((dorme quase todos os dias))
- Verdade mesmo, ela es muito parecida con você, Maria ((Verdade mesmo, ela é muito parecida com você, Maria.))

##### **Maria:**

- Maenati, como queria tar ali pa ver isto many. Parabéinshasypeoim-batama ((Que pena, como queria estar ali para ver isto, many. Parabéns, por fim ficará pronto)) (março, 2018; arquivos da autora). (Pires Santos, 2022, p. 12).

Maria e Lara são filhas de agricultores brasileiros que se mudaram para o Paraguai na década de 1970 e nasceram neste país. Maria completou toda a educação básica em uma escola rural, próxima à casa dos pais, que ainda vivem no

mesmo lugar. Após essa fase escolar, Maria veio ao Brasil, onde se naturalizou brasileira para dar prosseguimento a seus estudos. De acordo com suas histórias, enfrentou várias dificuldades relacionadas ao uso da língua, especialmente na escrita, mesmo já tendo concluído essa etapa no Paraguai.

O translanguajar castelhano, guarani e português, como no excerto em análise, também é denominado jopará, justamente pela impossibilidade de estabelecimento de fronteiras linguísticas entre essas diferentes práticas de língua(gem), comuns em regiões do Paraguai em que residem “brasiguaios (Pires-Santos, 2022, p. 16).

Para a autora, a investigação das narrativas de Lara e do intercâmbio entre Maria e Lara, mesmo que explorem diferentes dimensões dos significados culturais e das práticas linguísticas do dia a dia, possui um elemento em comum: a impossibilidade de estabelecer divisões que separam nações, idiomas, culturas e identidades. As conclusões obtidas a partir dessa análise indicam que a complexidade dos processos sociais, culturais, políticos, históricos e emocionais nos insere de maneira irrevogável em dinâmicas de hibridação, que estão sempre em transformação e (re)construção. Além disso, é pertinente ampliar o enfoque além das abordagens tradicionais, que costumam focar quase exclusivamente nas questões formais ligadas à norma padrão, desligadas das práticas sociais. Dessa forma, podemos incluir reflexões sobre as relações de poder que sustentam uma perspectiva normativista desconectada da realidade prática. Portanto a autora afirma que as dificuldades encontradas no sistema educacional brasileiro em relação às suas práticas docentes, revela a necessidade de incluir no programa de cursos de graduação de formação de professores de línguas, questões relacionadas ao plurilinguismo e ao pluriculturalismo, para que os futuros professores juntamente com seus alunos obtenham mais amplidão do valor linguístico-cultural, diminuindo o sofrimento e as injustiças sociais e culturais. Assim, é fundamental reconsiderar e ajustar constantemente o currículo universitário no que diz respeito à formação de professores, além das políticas educacionais correlatas, a fim de obter uma compreensão abrangente dos obstáculos enfrentados por alunos e professores no ambiente escolar e educacional.

Nesta seção, apresentamos um breve panorama de pesquisas sobre multilinguismo e diversidade linguística na tríplice fronteira e em Foz do Iguaçu, bem como suas contribuições em termos de concepções de linguagem, políticas

linguísticas e práticas de ensino. Na seção a seguir, apresentamos nossas considerações finais.



### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propõe-se a contribuir para uma compreensão mais ampla das perspectivas multilíngues e seu impacto no ensino escolar de línguas no contexto fronteiriço de Foz do Iguaçu, ressaltando a importância de uma abordagem crítica e reflexiva para uma formação escolar mais humanizada e pertinente à complexidade de nossa sociedade globalizada.

Abordamos os fatores que influenciam as políticas linguísticas na fronteira, com destaque para reflexões do currículo no ambiente escolar e das Políticas Aplicadas, Parâmetros curriculares e Linguística Aplicada nas escolas públicas de Foz do Iguaçu através de diagnósticos e práticas linguísticas, considerando as relações entre os diferentes sujeitos, a presença de diversas línguas na comunidade escolar e os impactos que isso gera na sociedade.

Pretende-se, assim, destacar a importância desses estudos para as práticas de ensino das escolas na região de fronteira, com ênfase na valorização da diversidade linguística e cultural, possíveis melhorias nas políticas educacionais e nas abordagens pedagógicas, levando em consideração as variadas bagagens dos alunos e o ensino de português como língua adicional/estrangeira nesse contexto fronteiriço. Na Tríplice Fronteira que engloba Brasil, Paraguai e Argentina, é evidente a convivência com diversas línguas, incluindo aquelas de imigrantes, indígenas, refugiados, assim como línguas maternas e estrangeiras, formando um cenário de multilinguismo prático. No entanto, essa diversidade linguística nem sempre é valorizada; nas escolas brasileiras, algumas línguas, como o espanhol, acabam sendo desconsideradas por serem vistas como "fáceis" em comparação ao português, resultando em uma falta de incentivo para seu aprendizado, segundo Berger (2022). A imposição de uma única língua nacional pode resultar em diversos impactos, como a promoção da unidade nacional e a padronização da língua no ensino e na produção de materiais escritos: a língua oficial passa a ser um símbolo de identidade nacional a fim de promover o patriotismo e a lealdade ao estado, estimulando a assimilação, onde os falantes de línguas minoritárias são incentivados ou forçados a adotar a língua oficial (Berger, 2022).

Segundo Berger (2022, p. 4), no campo interdisciplinar das Políticas Linguísticas, “as decisões e ações sobre as línguas fazem parte de um conjunto de mecanismos que contribuem à demarcação simbólica e política do espaço geográfico”. De mesma forma, as políticas educacionais vigentes são “efeito de um processo de demarcação do espaço geográfico físico, derivado de relações de poder, as línguas historicamente se constituem como elementos e símbolos que servem à fixação de limites entre coletividades” (Berger, 2022, p. 4).

Podemos *afirmar* que o lugar e a função social de **Língua de instrução** - que no enquadre político-linguístico brasileiro consiste na mesma língua que ocupa o **lugar de língua oficial** - em uma escola na fronteira, marca tensões em ambientes multilíngues em que falantes de diferentes línguas maternas podem adentrar os espaços de escolarização, sem necessariamente manejarem o ‘ideal’ de língua que ocupa esses lugares institucionalizados (Berger, 2022, p. 11).

Como podemos observar os autores buscam em suas pesquisas mostrar os problemas encontrados tanto na esfera do aluno quanto do professor em sala de aula no processo de ensino/aprendizagem, em como refletir sobre a língua falada e escrita na sua relação com a norma padrão nesse contexto de fronteira. No entanto, fica demonstrado que as fronteiras territoriais não impedem as tomadas de decisões individuais e culturais do indivíduo que está inserido na sociedade. Como bem demonstra Pires-Santos (2022), as práticas linguísticas cotidianas são diversas e heterogêneas, já que a língua é viva e acompanha as complexas relações sociais das vidas das pessoas, o que está muito distante de uma visão monolíngue e congelada de linguagem que é ensinada nas escolas. As críticas ao ambiente escolar incluem a não compreensão por parte dos professores de que os estudantes não têm conhecimento do idioma adicional em seu repertório linguístico, e os conflitos que isso gera entre o eu e o outro, entre professor e aluno, pela incompreensão cultural e linguística (Amato, 2016,2017). A escola deveria ser um lugar de construção e aperfeiçoamento dos saberes, entretanto o conhecimento linguístico e a diversidade cultural plurilíngue se tornam alvo de exclusão e rejeição pela falta de preparação na formação dos docentes (Berger, 2016). Conforme Ribeiro (2018), as políticas linguísticas no Brasil precisam reconsiderar a diversidade linguística a fim de incluir métodos que garantam a esses alunos um ensino igualitário. Nesse sentido,

é fundamental uma pedagogia linguística e intercultural que envolva uma educação em línguas, possibilitando uma relação mais harmoniosa e significativa entre os usos reais das Línguas Adicionais, pois a educação em

línguas sugere o aprendizado, a utilização, o incentivo e a manutenção da nova língua em paralelo a sua Língua Materna, ou seja, as duas línguas podem e devem caminhar juntas. No caso da Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, a Língua Portuguesa, enquanto Língua Adicional a ser praticada nas escolas de Foz do Iguaçu, seria um acréscimo ao repertório dos discentes, cujo uso se dá em um contexto de imersão (Ribeiro, 2018, p. 952-953).

Segundo Carvalho (2018), as questões envolvendo as línguas nas políticas educacionais são responsáveis por práticas linguísticas que podem incluir ou excluir estudantes dos processos de ensino aprendizagem.

Enquanto toda política linguística é fundamentalmente uma atividade política e simbólica, questões de língua no planejamento da educação são particularmente alocadas em uma moldura política e ideológica que dá forma à inclusão ou exclusão social, e dá valor a línguas e práticas linguísticas que são incluídas ou excluídas da educação (Ribeiro 2018, apud Carvalho, 2018, p. 7).

Carvalho (2018), ao abordar as políticas educacionais em um ambiente universitário na tríplice fronteira, enfatiza também o papel fundamental que desempenha o professor em qualquer estratégia educacional voltada para alunos com repertório multilíngue, o que salienta a importância da formação docente continuada para atuar em ambientes plurilíngues e pluriculturais conforme destacaram Berger (2016, 2021, 2022), Ribeiro (2017, 2018), Amato e Pires-Santos (2024), Pires-Santos (2017, 2022).

Considerando que as políticas linguísticas são protagonizadas, no dizer de Johnson (2013, p. 9), “por uma diversidade de agentes de política de linguagem através de múltiplas camadas de criação, interpretação, apropriação e instâncias de uma política”, o professor é visto como um agente central da política linguística de aquisição. Em ambientes educacionais, ele figura como o principal difusor das políticas linguísticas (GARCÍA & MENKEN, 2010), tendo o poder de definir quais línguas estarão presentes ou não na bibliografia e nas discussões; quais serão (ou não) legitimadas nas interações em sala de aula, no âmbito do ensino ou da pesquisa; em que medida o currículo trabalhado espelhará a proposta educacional, entre outros. (Carvalho, 2018, p. 17).

É importante reforçar, no entanto, que a responsabilidade não pode ou deve recair individualmente sobre os docentes, mas sobre a ausência de políticas públicas que deem ao professor condições de formação e de atuação que permitam compreender e atuar nos contextos diversos presentes principalmente nas regiões de fronteira. Ao analisar as pesquisas reunidas neste panorama, fica evidente que existem desafios, contradições e oportunidades para aprimorar o ensino de idiomas para estudantes transfronteiriços/imigrantes/estrangeiros, visando proporcionar um

ensino que leve em consideração as necessidades culturais e linguísticas das populações envolvidas. É relevante ressaltar os esforços dedicados à elaboração de projetos e à implementação de ações nas escolas com o propósito de promover uma reflexão sobre as consequências da ausência de tais estudos nas práticas educacionais nas escolas de fronteira em Foz do Iguaçu.

Esta pesquisa de TCC teve como objetivo explorar diferentes perspectivas teóricas focadas no multilinguismo e nas políticas linguísticas, incluindo sua influência nas abordagens curriculares, sua relação com a promoção da diversidade cultural e linguística, bem como suas implicações para as práticas de ensino e de formação docente. Concluímos que muito tende a ser feito em prol da educação e o ensino de línguas neste contexto de fronteira, e defendemos que o ensino e a formação continuada de professores precisam estar entrelaçados com a complexa diversidade linguística e cultural existente no ambiente de fronteira, de modo que sejam respeitados os repertórios e as identidades dos estudantes, para uma formação escolar mais plena, mais igualitária e mais humanizada.

## REFERÊNCIAS

AMATO, L. J. D. Interculturalidade e língua: uma experiência em uma Escola Municipal de Foz do Iguaçu. In: SOUZA, F. M., and ARANHA, S. D. G., orgs. Interculturalidade, linguagens e formação de professores [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 17-33. Ensino e aprendizagem coletivo, vol. 2. ISBN 978-85-7879-347-0. Available from: doi: 10.7476/9788578793470.0003. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/qbsd6/epub/souza-9788578793470.epub>.

AMATO, Laura Janaina Dias; LIMA, Barbara Ferreira. Educação na Tríplice Fronteira: Crianças Falantes de Espanhol nas Escolas Municipais de Foz do Iguaçu. *Criar Educação*, Criciúma, v. 11, nº. 1, jan./jul. 2022. ISSN 2317-2452.

AMATO, Laura Janaina Dias; PIRES-SANTOS, Maria Elena. Reflexões sobre um Currículo de Acolhimento a Alunos do Ensino Fundamental I em Contexto Multilíngue e Multicultural de Fronteira. *Temas & Matizes*, Cascavel, v. 17, nº. 30, Especial 2023, Aheadof Print. DOI: 10.48075/rtm.v17i29.31851.

AMATO, Laura Janaina Dias, THOCHEZ, Camila Tunubala Histórias Que Contamos e Sensibilizamos: Educação Intercultural e linguística em Escolas na Fronteira. [laura.amato@unila.edu.br](mailto:laura.amato@unila.edu.br), [camila.thochez@aluno.unila.edu.br](mailto:camila.thochez@aluno.unila.edu.br). Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem. DOI <https://doi.org/10.29327/2.1373.2.2-8>. vol. 2 núm. 2 2020 >

BERGER, Isis Ribeiro. As línguas e seus lugares nas fronteiras: desafios da formação de professores em contextos multilíngues. [isis.berguer@unioete.br](mailto:isis.berguer@unioete.br);| ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0259-3706>. *Travessias Interativa/São Cristóvão (SE)*, nº.25(vol), p.1 24-140, jan-abr/2022.

BERGER, Isis Ribeiro. Estudos Em Atitudes E Políticas Linguísticas: Percursos Entre Fronteiras Geográficas, Políticas E Linguísticas. Universidade Estadual do Oeste do Paraná Centro de Educação, Letras e Saúde Campus de Foz do Iguaçu [ideacao@yahoo.com.br](mailto:ideacao@yahoo.com.br) Telefone: +55 45 3576-8100 Publicação *Ideação*, ano:2020. Volume 22. Emissão 2. P4-9.

BERGER, Isis Ribeiro. Territórios linguísticos em escola na fronteira: reflexões sob a ótica interdisciplinar da política linguística. In: MACHADO, Regina Coeli e MORAIS, Denise Rosana da Silva. **Interdisciplinaridade e saberes: interlocuções entre fronteiras**: subtítulo. Edição. Cascavel: ED. UNIOETE, 2016. P363. inicial-final.

CARVALHO, Simone. Política Linguística e integração latino-americana: desafios de uma proposta bilíngue latino-americana para o ensino superior. **|UNILA |** edição. 11, 2018 | 03. – 13. 2018.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOZ DO IGUAÇU (PR). Documento Orientador e Protocolo de Acolhimento de Estudante Imigrantes na Rede Municipal de Ensino. Foz do Iguaçu: Secretaria Municipal de Educação da cidade de Foz de Iguaçu-SEED,2020. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/migracidades/wp-content/uploads/2021/02/Foz-do-Iguacu-Protocolo-de-Acolhimento-ao-aluno-migrante.pdf>

GIARETA<sup>1</sup>, Paulo Fioravante; LIMA<sup>2</sup>, Cezar Bueno de; PEREIRA<sup>3</sup>, Cezar Bueno de. A Política Curricular da BNCC e seus Impactos para a Formação Humana na Perspectiva da Pedagogia das Competências. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0734-0750, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587 DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16326>.

GONÇALVES, Hortência de Abreu, 2005. se caracteriza por *Manual de Metodologia da pesquisa científica*, Hortência de Abreu Gonçalves, editora AVERCAMP, São Paulo, 2005. Kelly Prudêncio, (2003), *Metodologia de pesquisa; Fundação Getúlio Vargas*.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. (2022). Reflexões sobre a formação ampliada do professor de línguas para atuar em contexto multilíngue/multicultural de fronteira. *D.E.L.T.A.*, 38(4), 1-27. DOI: [10.1590/1678-460X2022594801](https://doi.org/10.1590/1678-460X2022594801).

PIRES-SANTOS, Maria Elena. “Portunhol Selvagem”: translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. E-mail: mepires@gmail.com. Recebido em 12 de dezembro de 2016. Aceito em 02 de maio de 2017. *Revista.pucsp.br/esp* | ISSN: 2318-7115. Volume 39 | Número 2 | Ano 2018.

RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro. Acolhimento Intercultural e Ensino de Português Como Língua Adicional nas Escolas Municipais de Foz do Iguaçu. **DOMÍNIOS DE LINGUA@GEM |Uberlândia** | vol. 12, nº. 2 | abr. – jun. 2018 ISSN 1980-5799.

RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro. Políticas Linguísticas e o Ensino de Língua(s) de Fronteira na Escola. *Organon*, Porto Alegre, v. 32. n. 62, 2017.

TEIXEIRA, Rafael Giovanetti; AMATO, Laura Janaina. O Outro e a Escola: análise relacional dos Parâmetros Curriculares e do Discurso de Professores/as em Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. *RELA Cult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 03, ed. especial, dez. 2017, artigo nº 515. Disponível em: [rela.cult.class.org](http://rela.cult.class.org). ISSN: 2525-7870.