
REFLEXÕES SOBRE UM CURRÍCULO DE ACOLHIMENTO A ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM CONTEXTO MULTILÍNGUE E MULTICULTURAL DE FRONTEIRAS

Dra. Laura Janaina Dias Amato  0000-0003-0339-1185
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Dra. Maria Elena Pires Santo  0000-0002-1979-2090
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO: Considerando o paradoxo entre a orientação monolíngue e monocultural do currículo que norteia a educação básica de Foz do Iguaçu (Brasil), município fronteiriço, e a pluralidade linguística, social e cultural presente cenário, constitui objetivo deste artigo 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. Centrado na área da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2001) e tendo como ancoragem teórico-metodológica a prática etnográfica (Jung; Machado e Silva; Pires-Santos, 2019), as discussões incidiram sobre a análise documental do currículo municipal 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. Buscando argumentar em favor de uma proposta de currículo de acolhimento, tomamos como base para as reflexões aqui propostas o letramento crítico (Jordão, 2016) e as práticas translinguajeras (Yip; García, 2018; Lucena; Cardoso, 2018; Jaspers, 2018). Esperamos que este estudo possa contribuir para repensar os currículos educacionais que considere o contexto multilíngue e multicultural de fronteira, no sentido de propiciar uma perspectiva que reconheça o valor dos repertórios linguísticos dos alunos e dos significados culturais locais que sustentam a construção de sentidos dos seus mundos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Fronteiriça; Translinguagem; Currículo.

REFLECTIONS ABOUT A WELCOMING CURRICULUM FOR ELEMENTARY SCHOOL IN A MULTILINGUAL AND MULTICULTURAL CONTEXT OF BORDERS

ABSTRACT: Considering the paradox between the monolingual and monocultural orientation of the curriculum that guides basic education in Foz do Iguaçu (Brazil), a border municipality and the linguistic, social and cultural plurality present in this scenario, the objective of this article is to reflect on a welcoming curriculum for Teaching Fundamental I, starting from the reality of the community and the territory, respecting languages, cultures and diverse socio-historical processes. Centered in the area of Critical Applied Linguistics (Pennycook, 2001) and having the ethnographic practice as a theoretical and methodological anchor (Jung; Machado and Silva; Pires-Santos, 2019), the discussions focused on the documentary analysis of the curriculum and those related to initial teacher training, as well as the observation made in the classroom of three teachers and texts produced by students. As to argue in favor of a proposal for a welcoming curriculum, we take as basis for the reflections proposed here critical literacy (Jordão, 2016) and cross-language practices (Yip, García, 2018; Lucena; Cardoso, 2018; Jaspers, 2018). We hope that this study can contribute to rethinking educational curricula in a multilingual and multicultural frontier context, in order to provide a perspective that recognizes the value of students' linguistic repertoires and local cultural meanings, which support the construction of meanings in their worlds.

KEYWORDS: Border Education; Translinguaging; Curriculum.



1 INTRODUÇÃO

Os contextos fronteiriços têm sido foco de estudos de diversas áreas, conforme apontam Silva (2013), Cardin (2018), Cury (2019), entre outros. No entanto, por esses contextos serem tão heterogêneos e com configurações múltiplas e complexas, é fundamental pensar para além de seus territórios e soberanias nacionais, intensificando também os interesses voltados para o sistema educacional, para contemplar as complexas práticas de língua(gem) e culturas e a elaboração de currículos escolares voltados para esse cenário.

No contexto da Tríplice Fronteira Brasil/Paraguai/Argentina, considerada a fronteira mais movimentada do Brasil, essa configuração heterogênea e complexa se amplifica, pela intensidade migratória de pessoas provenientes dos mais diversos países e regiões brasileiras, atraídos pelo amplo comércio fronteiriço entre; pela construção da Usina de Itaipu; pelo turismo gerado principalmente pelas Cataratas do Iguaçu; pela circulação de pessoas em todas as direções, entre as três cidades da fronteira - Foz do Iguaçu/Brasil, Puerto Iguazu/Argentina e Ciudad del Este/Paraguay.

O interesse pelas abordagens em torno da multiplicidade linguística e cultural desta fronteira e suas implicações para a educação vem crescendo, como atestam as inúmeras pesquisas, dentre as quais citamos algumas - pela impossibilidade de elencar todas nesse espaço - como, por exemplo, Pires-Santos (1999; 2018); Pires-Santos e Cavalcanti (2008); Jung (2009); Amato e Arvelos (2019); Ribeiro (2018); Tallei (2019).

No entanto, os resultados dessas pesquisas têm uma influência ainda tímida ou inexistente, no contexto escolar, principalmente quando se trata sobre como, a partir da base, é possível (re) formular políticas e ações que integrem os sujeitos transfronteiriços e suas realidades sócio-culturais e educacionais.

Considerando o paradoxo entre a pluralidade linguística, social e cultural presente na fronteira e a orientação monolíngue e monocultural do currículo que



norteia a educação básica de Foz do Iguaçu (Brasil), refletir sobre um currículo que parta da realidade da comunidade e do território, respeitando as línguas, as culturas e os processos sócio-históricos diversos, constitui o objetivo aqui proposto.

A partir dessas considerações, o artigo está dividido entre os seguintes pontos: na primeira seção apresentaremos a necessidade de se pensar o acolhimento de crianças internacionais nas escolas em região de fronteira, tendo em vista a situação histórica da região e o aumento do fluxo transfronteiriço. Na segunda seção, traremos reflexões sobre alguns aspectos que podem ser levados em conta neste acolhimento, tendo como forte influência uma perspectiva translinguajeira, interculturalmente sensível e multiletrada. Ao fim, analisaremos como os currículos regionais (de formação de professores e do município) estão se dedicando a compreender a realidade local para, assim, atuar de maneira eficaz no acolhimento dos estudantes internacionais.

2 TRÍPLICE FRONTEIRA E EDUCAÇÃO

O município de Foz do Iguaçu, localizado em uma das nove tríplices fronteiras do Brasil, tem uma população, segundo dados do Censo de 2010, de 256.088 habitantes. Deste número, 84.940 crianças estão em idade escolar, sendo 20.590 na faixa etária de 6 a 10 anos, à época. Conforme dados disponibilizados na página da prefeitura¹, em 2011 a rede municipal contabilizava o número de 20.191 crianças matriculadas no Ensino Fundamental I. Já em 2018, vemos que, conforme informação da página do IBGE² a sinopse do Censo Escolar apresenta 21.990 matrículas no Ensino Fundamental I, no município de Foz do Iguaçu, não podendo ser distinguido entre rede pública, privada ou beneficente. Cabe salientar também que, na informação de 2011, era contabilizado até a 4ª. série, e o dado mais atual já apresenta números

¹ Disponível em: <http://www.pmfi.pr.gov.br/ArquivosDB?idMidia=62494>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2021.

² Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/pesquisa/13/5902?ano=2011>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2021.



com a atual configuração do Ensino Fundamental I, de cinco anos. A partir dos gráficos do Censo Escolar, é possível verificar um crescente aumento de número de crianças matriculadas no Ensino Fundamental I.

Foz do Iguaçu é também conhecida como uma cidade que apresenta uma diversidade cultural muito ampla (Oliveira, 2012). Circulam notícias em diversas páginas³ da internet de que a cidade, em 2014, possuía cerca de 81 etnias, conforme dados da Delegacia da Receita Federal. Não foi, contudo, possível encontrar a fonte primária desta informação, porém as páginas de notícias destacaram, à época, o aumento da diversidade étnica no município.

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; Sousa, 2014, p. 2).

Outros dois momentos históricos em que a escola serve de escudo para a pretensa defesa da soberania nacional foram no governo de Getúlio Vargas (1930 a 1945) e na Ditadura Militar (1964 a 1985). Durante o governo Vargas, surge uma política linguística de cunho nacionalista “que usou a escola como espaço de

³Não encontramos nenhum registro oficial, somente notas de imprensa. Disponível em: <https://www.clickfozdoiguacu.com.br/foz-do-iguacu-passa-a-ter-oficialmente-81-etnias/>. Acesso em: 25 fev. 2021.



intervenção nas línguas dos imigrantes em prol de uma alfabetização exclusiva e obrigatória em língua portuguesa” (Sturza, 2006, p. 134) vertente “antiestrangeira” que foi mantida também no Regime Militar (com exceções ao ensino de inglês na educação profissional). Albuquerque e Souza (2014) afirmam que a rigidez das políticas educativas na fronteira perdurou até meados dos anos 1990, com transformações econômicas que recaiam no setor educacional. Assim, a criação do MERCOSUL, em 1991, com aspirações integracionistas, auxiliou na revisão do papel da fronteira e da educação local para que as atividades econômicas pudessem ser levadas a cabo.

Discutindo sobre o papel das configurações fronteiriças na atualidade e suas implicações para a educação, Pires-Santos e Cavalcanti (2008) pontuam reflexões sobre a realidade multicultural e a sociedade globalizada, chamando a atenção para a intensa mobilidade de pessoas ao redor do mundo, o que tem provocado a ampliação dos contatos e diluição das fronteiras mas, ao mesmo tempo, vem intensificando a separação e marginalização de parcela considerável da população.

Defendendo a percepção das fronteiras não apenas como linhas divisórias, mas como perspectivas integracionistas, Sturza (2006, p. 26) afirma:

A fronteira não significa apenas pela sua relação espacial, como o lugar que marca o limite entre territórios. Os limites cartográficos são referências simbólicas que significam a fronteira através de um marco físico, embora a vida da fronteira, o *habitar a fronteira* signifique, para quem nela vive, muito mais, porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações.

Também tratando de fronteiras, Cavalcanti *et al.* (2018) nos apresentam dados sobre o registro de “fronteirços” no Brasil que, conforme prescreve a Nova Lei de Migração no. 13.445, de 24 de maio de 2017, são “estrangeiros que residem em países limítrofes e obtêm autorização para circular nos municípios brasileiros contíguos às fronteiras com seus países de origem, por motivo de trabalho, bem como para acessar comércio ou serviço”.



Segundo Cavalcanti *et al.* (2018), a concentração dos fronteiriços está na “Região Sudeste (54,3%), predominantemente nos estados de São Paulo (41,3%) e do Rio de Janeiro (8,4%). Com índice bem abaixo aparece o Sul (22,7%), onde despontam Paraná (8,0%), Santa Catarina (7,7%) e Rio Grande do Sul (7,0%)”. A presença desses sujeitos na Região Sudeste é considerada tradicional, pois é a região mais industrializada do país, atraindo também um grande fluxo dos próprios brasileiros de outras regiões.

Os autores também revelam que o estado do Paraná absorveu, em 2017, o maior número de mão-de-obra paraguaia, com 48,20%, sendo o estado do Mato Grosso do Sul o segundo colocado, com 16,03%, apresentando uma grande diferença entre estes dois estados da federação. Importante observar que os dados apresentados pelos autores estão relacionados aos trabalhadores formais e aos fronteiriços regularmente registrados. No entanto, enquanto moradoras de Foz do Iguaçu, é possível observar, informalmente, uma gama de trabalhadores não registrados e/ou desempregados que circulam no município.

Interessa-nos destacar, aqui, a porcentagem de fronteiriços no Estado do Paraná. No estudo apresentado, não é possível saber onde estes fixam residência. Contudo, podemos inferir que habitam preferencialmente próximo às fronteiras nacionais, como a região Oeste do Paraná e, mais especificamente, Foz do Iguaçu.

Conforme o exposto, podemos afirmar que o município de Foz do Iguaçu é composto por uma diversidade, em que os paraguaios representam parcela significativa de migrantes trabalhadores, muitos deles acompanhados das respectivas famílias. Lopes (2003) comenta sobre a presença de crianças nos processos de migração desde antes do Período Colonial. Contudo, sempre foi obliterado um olhar para essa população específica.

Somando-se aos dados apresentados, podemos observar também que o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010 e o Censo Escolar (2021) não apresentam detalhes sobre a nacionalidade dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental I, de Foz do Iguaçu. Supõe-se, desta forma, uma



homogeneidade entre os estudantes matriculados, não sendo avaliadas as peculiaridades desta região de fronteira com o grande fluxo fronteiriço, conforme atesta Cavalcanti et alli (2018). A não observância ao contexto é corroborada em trabalhos como os de Tallei (2019) e Ribeiro (2018), quando vemos que a Secretaria Municipal de Educação - SMED, até 2017, nunca havia se preocupado em conhecer as especificidades do seu público.

A partir do grupo de pesquisa “Linguagem, Política e Cidadania” foi solicitado à SMED um levantamento sobre a nacionalidade dos estudantes regularmente matriculados no Ensino Fundamental I⁴, com o objetivo de auxiliar a secretaria no acompanhamento de estudantes estrangeiros. Essa tarefa foi originada a partir do pedido do então coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I, da SMED, pois este, em conversa informal, disse que as escolas ligavam para o órgão solicitando auxílio na matrícula e classificação de estudantes advindos do Paraguai e estes estudantes, muitas vezes sem documentação ou registros, eram matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental, mesmo em idade não condizente.

Com o intuito de acompanhar as crianças matriculadas na rede municipal e auxiliá-las na aprendizagem, principalmente no que tange à língua portuguesa como língua adicional, foi solicitado um levantamento da nacionalidade das crianças (Ribeiro, 2018). Esta foi a primeira vez que se obteve um levantamento do número de estudantes não-brasileiros matriculados no Ensino Fundamental I, da rede municipal. Contudo, devido ao atraso na entrega dos dados, não foi possível acompanhar os estudantes como esperado e solicitado. A época, verificou-se um número de 372 (trezentas e setenta e duas) crianças não-brasileiras matriculadas em quarenta e uma (41), das cinquenta e uma (51) instituições municipais de ensino.

A metodologia de coleta destes dados fora solicitar à secretaria das escolas que listassem os estudantes de nacionalidade diferente da brasileira matriculados. No

⁴ A pesquisa estava vinculada como parte do projeto “La dimensión política y intercultural en la formación permanente de los docentes en las escuelas de frontera: un estudio en la ciudad de Foz de Iguazú, Paraná, Brasil.”



entanto, informações sobre as línguas faladas no ambiente familiar das crianças não foi observado, pois apesar de algumas crianças terem o registro de nascimento brasileiro, são de famílias paraguaias, por exemplo, e muito provavelmente, em seu ambiente familiar, a língua em circulação seja o espanhol e/ou guarani, constituindo a Língua 1 desta criança.

Em 2019, foi feito um novo levantamento pela SMED, agora com base em convênio firmado entre a SMED e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Este levantamento foi feito através de formulário no *Googledocs*, no qual se buscou uma resposta também sobre a origem dos pais das crianças matriculadas, a formação em licenciatura em língua inglesa ou espanhola do corpo docente e a presença da língua espanhola no ambiente escolar. Porém, novamente os dados nos trazem uma impressão inicial, pois as respostas abertas geraram dados repetidos em formatos diversos. Contudo, observou-se um aumento no número de crianças regularmente matriculadas, saindo de 372 (trezentas e setenta e duas) crianças, em 2017, para 559 (quinhentos e cinquenta e nove)⁵ em 2019.

A preocupação em conhecer de forma mais aprofundada o complexo cenário plurilíngue e pluricultural de fronteira, com seus reflexos nas escolas, encontra ancoragem em Alves (2016) que, ao tratar da educação fronteiriça, salienta a importância de trazer o contexto histórico-social no currículo, pois não podemos confundir fronteira com limite. Nesse sentido, o autor afirma que:

[...] integrar é mais que aproximar as relações; transdisciplinarizar é mais que interdisciplinarizar o conhecimento: é imbricar, invizibilizar os limites, mas sabendo o que cabe a cada parte. Assim, estão as relações entre países da faixa de fronteira. Nessa memória histórica, está a ação entre o Brasil e a Argentina para fortalecer a integração regional e a cidadania por meio da educação (Alves, 2016, p. 146).

⁵ Destacamos aqui que esse número inclui crianças de nacionalidade brasileira que possuem pais estrangeiros, conforme será mostrado em tabela mais adiante.



O autor defende a premente necessidade de incluir, na discussão educacional, os sujeitos transfronteiriços. O próprio currículo regional cita que essa população deve ser considerada, conforme destacado no trecho abaixo:

Nesse quesito, há que se considerar, ainda, a Resolução CNE/CP nº 3, de 16 de maio de 2012, a qual estabelece Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, de adolescentes e de jovens em situação de itinerância, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 14, de 07 de dezembro de 2011, o qual contempla, conforme exposto no texto da regulamentação, os ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros, com implicações na vida legal e pedagógica destes estudantes, **incluindo as questões postas pela proximidade com a fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina. Alguns municípios, com maior ênfase que os demais, deverão tratar desses aspectos em seus PPPs de forma específica** (AMOP, 2019, p. 83, destaque nosso).

Contudo, apesar da previsão legal, não observamos atenção especial ou em destaque, em conformidade com o currículo adotado no município (Amato; Arvelos, 2019; Teixeira; Amato, 2017). Apreende-se, portanto, que a política educacional fronteiriça ainda exclui os sujeitos e a realidade local e que, apesar da presença pungente de uma diversidade linguístico-cultural nas escolas, ela é invisibilizada, junto com seus sujeitos.

3 LINGÜÍSTICA APLICADA E ETNOGRAFIA: O CARÁTER REFLEXIVO DA PESQUISA

A prática etnográfica enquanto metodologia na Linguística Aplicada, sempre foi uma prática pudica e não verdadeiramente assumida entre alguns pesquisadores da área. A ação é muitas vezes cunhada com adjetivos como “tipo” ou “viés” etnográfico. Contudo, o uso desses artifícios minimiza a tarefa do pesquisador. Jung; Machado e Silva; Pires-Santos (2019, p. 147) argumentam que a não assunção do caráter etnográfico nas pesquisas em linguagem tem como risco a “separação entre a formulação teórica, o momento de organização e de análise dos dados, sem explicitar que foram construídos no processo de pesquisa”.



As autoras advogam por um caráter político-reflexivo das pesquisas etnográficas em Linguística Aplicada, tendo em vista que essas pesquisas respondem tanto às demandas sociais, quanto às institucionais. Seguindo esta perspectiva, tratar de um currículo que acolha crianças em sua diversidade linguística e cultural responde às necessidades estipuladas no currículo regional, conforme especificado no documento da AMOP (2019):

Defende-se, neste documento, o exposto nas diretrizes curriculares, bem como nos acordos internacionais firmados em prol dos interesses da humanidade, os quais apontam para a formação de sujeitos que apresentem domínios nas diferentes áreas do conhecimento, **tenham desenvoltura linguística, de raciocínio e criatividade, para que possam resolver situações diferenciadas, para que valorizem a diversidade cultural**, para que cuidem da saúde física e emocional; para que se preocupem com o meio ambiente e com o planeta, para que utilizem diferentes linguagens, incluindo a digital para se comunicar e se expressar, e, sobretudo, para que **respeitem o diferente, o diverso**, valorizem o humano em si e no outro, de modo a melhorar os espaços de convivência (AMOP, 2019, p. 73, grifos nosso).

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, grifos nosso).

Partindo da perspectiva de que o trabalho etnográfico atende às necessidades tanto sociais, quanto acadêmicas, não omitimos aqui nosso posicionamento enquanto pesquisadoras e nossos entrelaçamentos sociais, históricos, culturais, étnicos, raciais e de gênero. Concordamos com Jung; Silva; Pires-Santos (2019, p. 156), quando afirmam que:

Os trabalhos etnográficos não permitem generalizações nem descrevem o fato tal qual ele ocorre (descrição da fala), mas são relações de interconhecimento com a realidade vivida, que permitem incluir outros



contextos, outras realidades presentes também na escrita. Não há uma separação entre teoria e perguntas de pesquisas que nós fazemos.

Por isso, a base para a interpretação dos dados está fundamentada em parâmetros já expostos; dessa forma, retomamos aqui as experiências das pesquisadoras envolvidas com a temática abordada para uma abordagem à luz histórica e não somente como resultado específico das ações a serem descritos.

3.1 Práticas educacionais e linguageiras na fronteira

Para a discussão sobre as práticas observadas em sala de aula, partimos de fundamentos da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2001), na qual se busca problematizar o uso da linguagem a partir de discussões sobre normatividade, concentração de poder e privilégio, pois concebemos a realidade como discursiva. Nesse sentido, não é possível analisar o discurso *per se*, mas seus efeitos na sociedade (Pennycook, 2001, p. 164). Neste sentido, buscamos trazer também a perspectiva do letramento crítico que, conforme Jordão (2016, p. 43) “entende língua como discurso, concebendo-a como uma prática social de construção de sentidos, sentidos que são atribuídos aos textos pelos sujeitos (em coparticipação com suas comunidades interpretativas)”.

Além disso, compreendemos também a importância dos estudos pós-coloniais, pois conforme afirmação de Pennycook (2001, p. 66), o pós-colonialismo é “um movimento político e cultural que procura desafiar as histórias e as ideologias coloniais, abrindo espaço para a insurgência de outros tipos de conhecimentos”. Assim, este paradigma nos auxiliará a refletir sobre as relações coloniais presentes nas sociedades e instituições atuais, inclusive como espaço de resistência e ressignificação do *locus* discursivo, no qual descentralizamos e fazemos um giro de 180° para observar outras perspectivas como, por exemplo, a dos professores. Aqui trazemos a perspectiva crítica, concordando com Jordão (2016), quando discorre sobre o letramento crítico:



Desse modo, para o LC é extremamente importante que os professores se percebam (e percebam seus alunos) enquanto partícipes nesse processo de valoração dos saberes e das pessoas com eles identificadas, e posicionem-se reflexivamente perante os diversos processos de construção de sentidos que informam a sociedade. **Problematizar as hierarquias sociais, questionar os sistemas de inclusão e exclusão, de valorização e desvalorização de pessoas e seus saberes, torna-se condição necessária para promover a diversidade de práticas tão importante para uma democracia.** Ensinar a conviver com as diferenças e fazer delas algo produtivo é o desafio oferecido ao professor no LC. Ao invés de se propor a “emancipar” no sentido mais comum do termo (como uma prática que libertaria o indivíduo das ideologias e o colocaria numa posição supostamente neutra e superior, porque “emancipado”), o professor aqui constrói, junto com seus alunos, uma atitude reflexiva e aberta, receptiva à diversidade, e crítica, porque consciente da multiplicidade de sentidos das práticas sociais, inclusive aquelas de atribuição de sentidos e hierarquização de saberes (Jordão, 2016, p. 44, grifo nosso).

Destarte, a perspectiva crítica e pós-colonial nos auxiliará na discussão crítica do direito linguístico como um direito humano que se

desenvolve num ambiente de respeito à diversidade e de promoção de liberdades, no qual os instrumentos políticos, jurídicos, sociais, econômicos e culturais são utilizados com a finalidade de garantir, a todas as pessoas e todos os povos, o amplo acesso aos bens e valores que lhes garantam um patamar mínimo para sobrevivência digna, com qualidade de vida (Soares, 2016, p. 66).

Com base nessa asserção, entendemos que a impossibilidade de uso da L1 para a aprendizagem de crianças não falantes do português, regularmente matriculadas na rede municipal, caracteriza-se como uma privação de um direito delas, que apesar de crescente no contexto brasileiro, ainda carece de legislação que os explicita de modo contundente e, por isso, não há amparo legal para efetivá-los em diversos domínios.

Contudo, entendemos que, tal como aborda Lopes (2013), a mobilidade e a desterritorialização fazem com que não seja possível definir língua enquanto conceito estanque, homogêneo e purificado, no binômio romântico uma língua/uma nação. O autor apresenta a importância dos processos de apropriação executados pelos



falantes, com misturas e heterogeneidades que produzam sentido. Desta forma, não tratamos o uso e o aprendizado da L1 das crianças de forma colonial e impositiva, mas como forma de possibilitar a diversidade e a descolonização de práticas educacionais estabelecidas.

Para esse fim, nos apoiamos também no conceito de translinguagem, pois o compreendemos como um recurso pedagógico eficaz em espaços multilíngues e pluriculturais (Yip; García, 2018; Lucena; Cardoso, 2018). Conforme Yip e Garcia (2018, p. 168) “considerar a teoria das translinguagens na educação refere-se a alavancar a compreensão do repertório linguístico completo dos estudantes, ao mesmo tempo em que ensina aos alunos a suprimir certos recursos quando solicitado a executar abertamente de acordo com as normas de um idioma nomeado (...)”. Para as autoras, a translinguagem é uma forma de subverter o uso da linguagem oficial escolar padrão. Da mesma forma que uma visão homogeneizadora de linguagem não se sustenta frente à mobilidade de pessoas em todas as direções e a consequente complexidade do mundo contemporâneo, também a noção de cultura enquanto significados estanques, delimitados no tempo e no espaço, não encontra ressonância principalmente no contexto de fronteira, em que as translinguagens se espriam. Como argumenta Cucho (2002), as culturas vazam umas nas outras. De acordo Cox e Assis-Peterson (2007, p. 42), para que se “agarre a língua em seu estado de fluxo, que nos permita pensá-la como líquido e não como sólido”, falar de transculturalidade nos permite perceber os sentidos de movimento e trânsito, na compreensão do “debordamento de fronteiras entre as línguas”.

Sendo assim, a partir do aporte da Linguística Aplicada Crítica, do Letramento Crítico, do Pós-colonialismo, defendemos uma perspectiva crítica, na qual seja possível tanto o uso e aprendizado da L1, quanto o uso de translinguagem em práticas educacionais, tal como estudo feito por Lucena e Cardoso (2018), no qual ficou evidente que, ao favorecer práticas transidiomáticas referentes às línguas do repertório dos estudantes, na sala de aula, ocorre uma grande transformação no



sentido de maior participação destes nas discussões e acessos a textos de alta complexidade.

Neste sentido, ao relacionar as práticas existentes que permitam o uso do repertório linguístico dos sujeitos e a compreensão de que ações específicas contribuem para o acolhimento de estudantes, concordamos que “o plurilinguismo não pode ser apagado por políticas linguísticas em favor do monolinguismo, ainda mais em espaços transfronteiriços em que o contato com outras línguas e culturas é cotidiano, constante e conflituoso (Ribeiro, 2018, p.970).

4 EXPERIÊNCIAS ETNOGRÁFICAS

Antes de iniciar, cabe aqui uma explicação sobre o período de geração de dados. A observação foi iniciada em março de 2020, no dia 10, mais precisamente. Contudo, devido à pandemia de Covid- 19, causada pelo Sars-CoV-2, as aulas na rede municipal foram suspensas a partir do dia 17 de março, pelo Decreto Nº 27.963, de 15 de março de 2020. O decreto foi publicado em um domingo e, na segunda-feira, as atividades letivas foram quase que exclusivas para a explicação dos fatos. O decreto, a princípio, suspendia por 15 dias; logo em seguida houve o decreto estadual nº 4258, de 17 de março, que suspendia, por tempo indeterminado, todas as aulas do ensino básico e superior, tanto da rede pública quanto privada. Posto isso, o tempo de observação foi somente de 04 dias. É importante considerar, no entanto, que os dados aqui apresentados são parte de uma pesquisa mais ampla, iniciada em 2012 com o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (Maia; Amato; Cardenas, 2016) e continuada com pesquisas sobre currículo e educação na fronteira (Amato; Arvelos, 2019; Amato; Lima, 2021)⁶.

⁶ Esta pesquisa foi estendida o estágio de pós-doutoramento, realizado no período de março de 2020 a fevereiro de 2021, no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Unioeste, *campus* de Cascavel, sob a supervisão da professora Maria Elena Pires Santos.



As aulas na rede municipal de Foz do Iguaçu tiveram início em 05 de fevereiro de 2020. Durante o mês de fevereiro houve reuniões com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) para avaliar quando as observações para a pesquisa iriam começar e qual o melhor local, tendo em vista que a aplicação do levantamento das línguas de casa não fora realizada. Conforme previsto no plano de trabalho original da pesquisa, a SMED deveria entregar, no ato da matrícula, um pequeno questionário, no qual os responsáveis pela matrícula deveriam informar a língua que a criança fala em casa e com os demais membros da casa, assim como as línguas presentes em sua casa. Contudo, devido a algumas mudanças internas, o questionário não foi aplicado e nem foi dada oportunidade à pesquisadora para entregar o questionário nas escolas.

Nessas reuniões, decidiu-se que a observação seria feita na escola municipal Adele Zanotto Scalco, localizada no Jardim Esperança, próximo à fronteira com a Argentina. Como justificativa desta definição, essa escola foi a que, no último levantamento demolinguístico (Prefeitura, *et al.*, 2020), obteve o maior número de crianças não brasileiras matriculadas. Sendo assim, dia 18 de fevereiro fui⁷ à escola, com o intuito de organizar as observações em sala. A diretora foi bem receptiva e logo organizou o cronograma de observação. Ela foi nomeando as turmas em que havia crianças estrangeiras e pediu ao secretário para confirmar se eram somente aquelas crianças. Conforme relato da diretora, este ano há menos crianças estrangeiras do que em anos anteriores. Após a identificação das turmas, o cronograma foi feito e pude estar presente em quase todas as séries, nos dois turnos. Além da observação, seria facultado o acesso ao material escrito das crianças, tanto livros, quanto cadernos e atividades impressas. Ficou acordado também que a observação só seria feita por um período, ou seja, antes ou depois do intervalo, para que minha presença não impactasse a dinâmica da turma.

⁷ Cabe destacar que a pesquisa de campo foi realizada por somente uma das pesquisadoras e por isso optamos em escrever esta parte do artigo em primeira pessoa.



No total foram duas turmas de 5º ano, três do 2º, uma do 1º e uma do 3º. A turma do 1º ano entrou a posteriori, a pedido da própria professora regente, ao saber do meu trabalho na escola; esta turma não havia sido identificada pela diretora. No total então eram 7 crianças, sendo dois meninos e cinco meninas, quatro de nacionalidade paraguaia e três venezuelanas. Porém, ao iniciar a observação, a diversidade linguístico-cultural percebida extrapolou os dados revelados pela direção e secretaria. Importante notar também que, das sete turmas observadas, quatro estão na etapa da alfabetização.

A turma da professora Joana⁸, do 2º ano, havia uma estudante paraguaia falante de espanhol e guarani, porém ela não era a única; também havia outro estudante que falava espanhol e guarani. Contudo, não foi possível apurar se o mesmo tinha nascido no Paraguai ou era filho de pais paraguaios. Joana estava trabalhando o par sonoro /t/ e /d/ e houve um momento em que perguntou às crianças falantes de outra língua como se falava “doce” em espanhol e guarani. Com esse posicionamento, Joana se mostrou sensível às dificuldades linguísticas da estudante e me informou que constantemente busca trazer palavras em espanhol para a sala de aula, para facilitar/ auxiliar na compreensão da estudante alfabetizanda.

Conforme García e Wei (2014, p. 122–123 *apud* Jaspers, 2018, p. 6).

Todos os professores no século 21 precisam estar preparados para ser professores bilíngues [...] Ou seja, eles precisam se ver como construindo e desenvolvendo as línguas adicionais dos alunos enquanto os educam [...] **Os professores precisam, em outras palavras, ser conscientes da diversidade linguística e de ver seus alunos como pessoas, não apenas como números** [...] [eles] precisam desenvolver uma consciência sócio-política crítica sobre a diversidade linguística das crianças [...] Os professores, então, precisam agir com base em todas essas informações [...] (grifo nosso).

Assim como a docente Joana, as docentes Tatiana do 2º ano, Zélia, do 1º ano e Edna, do 3º ano apresentaram a mesma preocupação com a diversidade linguística de seus alunos, tentando incluir nas práticas de linguagem da sala de aula, os seus

⁸ Serão utilizados nomes fictícios para todos os participantes.



diferentes repertórios linguísticos. Nessas turmas, em diferentes momentos, as crianças respondiam aos comandos das professoras em sua própria língua e em nenhum momento houve correção/ impedimento da docente na fala da criança. Contudo, Garcia e Sylvan (2011) nos alertam sobre a necessidade de um uso consciente da língua materna dos estudantes, para não se tornar aleatório e não criadora de sentido. Neste sentido, o uso da língua materna deve ser estimulado. Yip e Garcia (2018, p. 169) afirmam que “devem ser construídos espaços onde crianças bilíngues tenham oportunidades de se comunicar em um idioma ou em outro”. Contudo, há implicações no âmbito educacional, pois a criança lança mão de todo seu repertório linguístico e, ao utilizá-lo por completo, fatores semióticos e performáticos podem chocar com o repertório da língua materna do docente. Por isso, é importante ter em mente que “linguajar é um produto da ação social e se refere às práticas discursivas das pessoas” (Garcia; Sylvan, 2011, p. 389), e por isso estão inseridas no nosso corpo.

Foi interessante notar também a invisibilidade de outras crianças não brasileiras e bilíngues das turmas. Em todas as turmas havia crianças filhas de paraguaios e que tinham o espanhol e o guarani como línguas faladas em casa, ampliando assim o repertório dessas crianças, embora ignorado pela escola, tendo em vista a velha máxima de vincular nação/ nacionalidade à língua. Além disso, na turma do 1º ano havia também uma criança vinda da Itália, além de uma criança paraguaia que não foram nomeadas pela secretaria ou direção. O espaço da sala de aula multilíngue deve ser reconhecido para que a pluralidade de experiências emerja e a relação professor-aluno seja estabelecida através da diversidade.

Outro fator importante a ser notado é que as crianças bilíngues em fase de alfabetização (até o 3º ano) pouco falavam em sala de aula. Elas respondiam aos comandos das docentes, copiavam as atividades escritas, mas pouco interagiam com colegas e com as docentes. Já a criança bilíngue do 5º ano, comunicava-se espontaneamente com os colegas e com o professor. Em um momento essa criança, ao falar uma sentença em espanhol (*yo tengo mucho calor*), um colega dele olha para



mim e fala: “eu entendi tudo, porque ele falou ‘calor’ certinho”. Cabe destacar aqui que o silêncio dessas crianças também pode ser considerado um ato de linguajar performático, pois em seus silêncios estão presentes os repertórios todos, da língua materna e da língua alvo, em um conflito vigoroso, contudo invisível e não manifestado, pois esse momento de silêncio foi observado exclusivamente em sala da aula, onde as relações estão permeadas de poder. Já durante o intervalo e em momento de interação entre iguais, as crianças sentiam-se livres para expressarem-se como e nas línguas que desejavam. Por isso, advogamos pela importância em reconhecer as práticas translinguajeiras como práticas curricularizadas, nas quais há a presença da diversidade linguística e de todo o repertório linguístico e cultural das crianças bilíngues. Jaspers (2018, p. 3) reforça a necessidade da translinguagem em ambiente escolar, pois:

Assim, a translinguagem é sugerida como uma “pedagogia transformadora capaz de evocar subjetividades bilíngues” (García e Wei, 2014, p. 92); “devolve a voz que foi tirada por ideologias de padrões monoglotas” (García e Wei, 2014, p. 105); ela “descoloniza o conhecimento intelectual dominante” (García e Leiva, 2014, p. 211; Flores e García, 2013); e “cria mudanças nas estruturas cognitivas e sociais interativas” (García e Wei, 2014, p. 42), além de “contestar e transcender todos os *scripts* da sociedade em geral” (2014, p. 132)⁹.

Assim, podemos observar que a convivência plural e plurilíngue é uma troca constante, construída entre os pares. Garcia e Sylvan (2011, p.389) corroboram com essa informação ao mostrar que a translinguagem está nos limites

A translinguagem, então, é um produto do pensamento de fronteira, de um conhecimento autóctone e concebido a partir de uma postura bilíngue, não monolíngue. A translinguagem inclui a troca de código - definida como a mudança entre duas línguas no contexto - e também inclui a tradução, mas

⁹ No original: “So, translanguaging is suggested to be a ‘transformative pedagogy capable of calling forth bilingual subjectivities’ (García and Wei, 2014, p. 92); it ‘gives back the voice that had been taken away by ideologies of monoglot standards’ (García and Wei, 2014, p. 105); it ‘decolonize[s] the dominant intellectual knowledge’ (García and Leiva, 2014, p. 211; Flores and García, 2013); and it ‘creates changes in interactive cognitive and social structures’ (García and Wei, 2014, p. 42), besides ‘contest[ing] and transcend[ing] all scripts of the larger society’ (2014, p. 132)”



difere de ambas as práticas porque se refere ao processo no qual os alunos bilíngues performam e buscam sentidos bilíngues em sala de aula - ler, escrever, tomar notas, discutir, assinar e assim por diante.¹⁰

Contudo, não basta pensarmos em uma pedagogia translíngue ou defender práticas translanguajeiras se estas estão fundadas em uma política monolíngue, o que se torna contraditório. A translanguagem aqui deve ter como base os fundamentos do letramento crítico, vista como “uma abordagem educacional que se constrói a partir de uma visão de mundo pós-moderna e descolonizadora” (Jordão, 2016, p. 40). Compreendemos que a translanguagem e o letramento crítico podem ser concebidas de forma análoga no ambiente escolar, pois ambas observam a língua como prática social repleta de sentidos construídos pelos sujeitos. Jordão (2016, p. 42) ressalta que o letramento crítico contribui para que docentes se percebam “partícipes nesse processo de valoração dos saberes e das pessoas com eles identificadas, e posicionem-se reflexivamente perante os diversos processos de construção de sentidos que informam a sociedade”. Tal ação crítica, importante em uma sociedade diversa, faz com que a atividade em e de sala de aula sejam amparadas em um sistema reflexivo de inclusão e valorização dos sujeitos translíngues e suas histórias. Menezes de Souza (2011, p. 5) ressalta que:

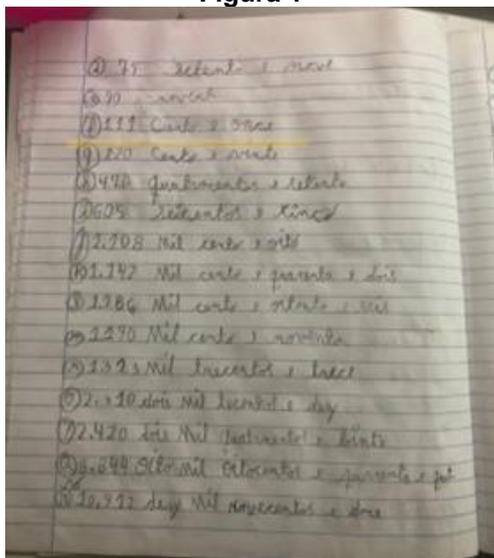
A criticidade está em não apenas escutar o outro em termos de seu contexto de produção de significação, mas em também se ouvir escutando o outro. O que resulta desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença a semelhança de nosso ‘eu’; a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro, e nos levará a procurar outras formas de interação que não sejam nem o confronto direto e nem a busca da eliminação harmoniosa das diferenças.

¹⁰ No original: “Translanguaging includes codeswitching— defined as the shift between two languages in context—and it also includes translation, but it differs from both of these simple practices in that it refers to the process in which bilingual students make sense and perform bilingually in the myriad ways of classrooms—reading, writing, taking notes, discussing, signing, and so on.”



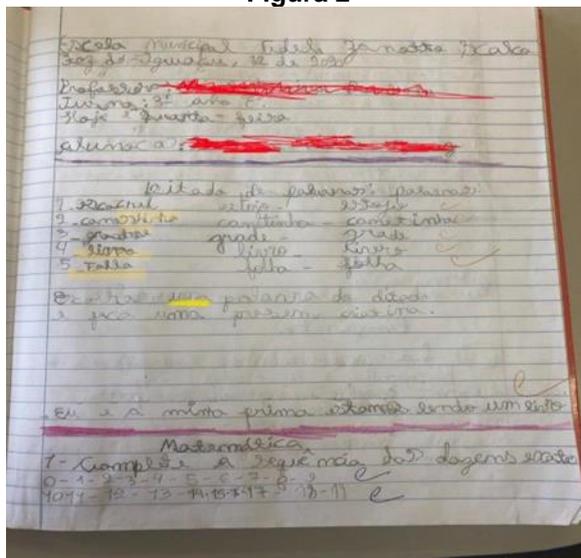
A escuta atenta e permanente são fundamentais para um processo que favoreça a diversidade linguística e valorize as habilidades individuais (e coletivas) dos sujeitos, fazendo com que a translinguagem seja presente nos mais diversos contextos (Jaspers, 2018). Para tanto, docentes devem ressignificar o conceito de erro e avaliar a criança bilíngue de forma diferente da monolíngue (Yip; García, 2018). Como observamos nas figuras 1 e 2, com textos de crianças do 5º e 3º anos respectivamente, há a presença dos diferentes repertórios linguísticos destas crianças, como exemplificamos a seguir:

Figura 1



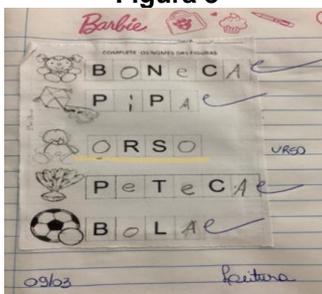
Fonte: autoria própria.

Figura 2



Fonte: autoria própria.

Figura 3



Fonte: autoria própria.



Na figura 1, por exemplo, observamos que a criança grafa somente o numeral 111 com o entrelaçamento das línguas castelhano e português (*ciento* e *once*) e os demais numerais em que aparece a centena, são grafados em português. Já na figura 2, a criança grafa as palavras estojo, livro e folha em espanhol (*estuche*, *libro*) e em portunhol (*folla*). Na figura 3, a criança do 1º ano, ao ver a imagem e saber que deve completar com vogais, completou corretamente com as vogais faltantes; contudo, em espanhol, a palavra urso não contém a consoante 'r' (*oso*) na sua grafia.

Ao ressignificar o conceito de língua (Jordão, 2016) e incluir as crianças bi/plurilíngues e todos seus repertórios translinguajeiros (Garcia; Sylvan, 2011; Jaspers, 2018), a noção de erro é alterada e o processo de aquisição da língua alvo é transformado e a hibridização dos processos linguísticos é respeitada. Contudo, a formação inicial deve dar suporte aos professores para que compreendam a dinamicidade da aquisição bi/plurilíngue e de um currículo inclusivo que atenda à diversidade cultural e linguística existente na região.

4.1 Formação inicial de professores e currículo fronteiriço

A partir de uma pedagogia que converta a translinguagem em didática cotidiana, conjuntamente a uma perspectiva do letramento crítico nas salas de aulas fronteiriças, devemos (re)pensar a formação inicial do professor, para que os desafios encontrados nas salas de aulas fronteiriças sejam um espaço crítico de compartilhamento e aprendizagem. Para Yip e Garcia (2018):

Os centros de formação profissional para educadores também são locais de luta para a pedagogia das translinguagens, porque é nestes espaços onde os professores desafiam seus próprios equívocos sobre aprendizagem de línguas, onde lutam para criar tempo nos momentos de ensino para apoiar o crescimento em múltiplas línguas e onde praticantes podem começar a mudar seu pensamento em torno da educação linguística (Yip; Garcia, 2018, p. 173).

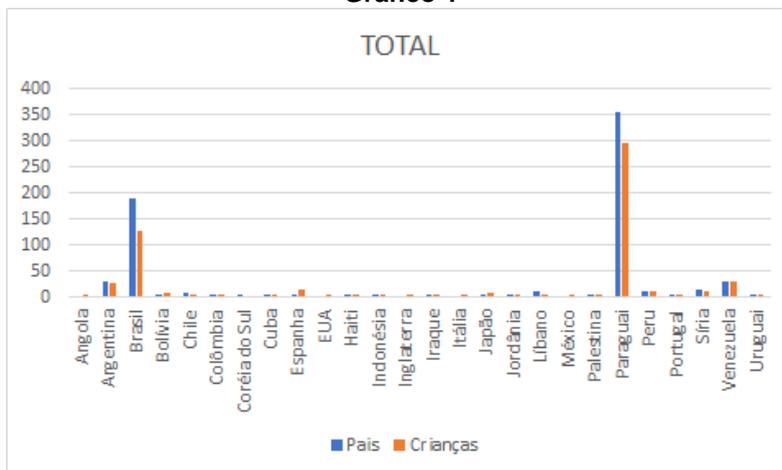


Para tanto é imprescindível que a formação de professores e o currículo conheçam e respeitem os sujeitos e a localidade onde os futuros docentes atuarão. Saber que a comunidade escolar iguaçuense possui um grande número de crianças bilíngues é primordial para a formação e atuação docente. Ribeiro (2018) apontou análise prévia, na qual exibia dados sobre a nacionalidade das crianças, as escolas e séries onde estavam matriculadas. Esses dados mostram que a maioria das crianças de outras nacionalidades, nas escolas de Foz do Iguaçu, são paraguaias ou argentinas, ou seja, falantes de espanhol e/ou guarani; além disso, a ampla maioria está em séries de alfabetização (1º e 2º ano). Ribeiro (2018, p. 968) exemplifica, em seu artigo, uma situação na qual a translíngua de um aluno foi autorizada pela professora: “uno, dos, tres...a não, desculpa está errado professora. É assim: um, dois, três...”. A professora explicou que não se tratava de erro, mas de uma característica própria de sujeitos bilíngues e o incentivou a utilizar as duas línguas, principalmente com a família e os amigos que falava espanhol mantendo, assim, a sua língua materna e somando a esta, a língua portuguesa.

Vemos então que a sensibilidade docente é parte do cotidiano escolar. Contudo, quando as crianças possuem cidadania brasileira e são bilíngues, muitas vezes este cuidado é esquecido, pois a cultura monolíngue escolar é a predominante e, na maioria dos casos, é a única forma conhecida pelos docentes. Não podemos ignorar que, no último levantamento feito pela SMED, em 2019, conforme gráfico 1 a seguir, além do aumento do número de matrícula de crianças não brasileiras, podemos observar que na rede municipal há um número expressivo de pais que não são brasileiros.



Gráfico 1



Fonte: autoria própria.

Na tabela 1, podemos analisar numericamente os dados:

Tabela 1

PAÍS	PAIS	CRIANÇAS
Angola	0	1
Argentina	29	25
Brasil	189	125
Bolívia	3	6
Chile	6	5
Colômbia	5	4
Coréia do Sul	1	0
Cuba	2	1
Espanha	5	13
EUA	0	4
Haiti	3	3
Indonésia	1	1
Inglaterra	0	3
Iraque	3	3
Itália	0	2
Japão	1	6
Jordânia	2	1
Líbano	9	2
México	0	2



Palestina	1	1
Paraguai	353	294
Peru	9	11
Portugal	2	5
Síria	12	10
Venezuela	30	30
Uruguai	2	1
	668	559

Fonte: autoria própria.

A tabela 1 traz como dado o fato de que nas escolas municipais há uma presença relevante de pais de nacionalidade paraguaia. Como o levantamento feito não observou as práticas de linguagem, não podemos precisar quais línguas são faladas em casa. Contudo, supomos que, além da presença da língua portuguesa, em vários lares há a presença do espanhol, assim como do guarani e de outras línguas. Nesse sentido, podemos pressupor que mesmo as crianças que possuem a nacionalidade brasileira são bilíngues, não somente pelo contexto local de diversidade linguística, mas também pelo seu histórico familiar, podendo essas crianças terem o espanhol como língua de herança¹¹. Neste cenário, acreditamos que o reconhecimento da translíngua como repertório próprio de sujeitos bilíngues, ajudaria no reconhecimento do valor intrínseco das línguas e culturas dessas crianças e seus familiares.

Mas, para que professores atuem neste cenário ancorados nessa compreensão, é necessária uma formação inicial (e continuada) que se adeque às necessidades locais. Foz do Iguaçu possui 4 instituições de ensino superior que oferecem o curso de Pedagogia em modo presencial¹², sendo três privadas (Uniamérica, Fafig, UDC) e uma pública (Unioeste), todos oferecidos no período noturno e habilitando à docência.

¹¹ Segundo Cummins (2005) língua de herança refere-se às línguas dos imigrantes, refugiados e comunidades indígenas.

¹² Nos atentaremos somente às instituições que oferecem curso de Pedagogia, licenciatura, na modalidade presencial, tendo em vista que grande parte de docentes da rede cursou Pedagogia.



Com o intuito de analisar os currículos de formação inicial e o currículo regional, buscamos estes documentos nas páginas das instituições: pudemos encontrar a matriz curricular de todas as instituições privadas e o projeto pedagógico de curso (PPC) da instituição pública. Em duas instituições privadas não foi possível detectar o ano da matriz curricular; na Fafig está descrito que é para ingressantes de 2020 e o PPC da Unioeste é uma resolução de 2016, alterada em 2018.

No PPC da Unioeste, na justificativa há menção sobre a região, quando informam que “além disso, é preciso considerar que o PPP de uma Universidade localizada na fronteira entre três países, deverá contemplar, em seu texto, questões singulares relacionadas à realidade local, articulada à concepção de educação e formação humana propostas pelo colegiado desse curso” (UNIOESTE, 2016, p. 6). O PPC menciona também atenção à localidade, respeitando a diversidade linguística e cultural, no cumprimento à Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, incorporando as questões locais e regionais nas ementas. Pudemos observar que duas disciplinas - Fundamentos Teóricos-Metodológicos da História e Geografia - ofertadas no primeiro ano, e Política Educacional II, ofertada no quarto ano, citam, respectivamente, análise de planos de programas da SMED e o processo de formação histórica do Paraná. Contudo, não pudemos observar no PPC e nas ementas, como os futuros docentes são preparados para atuar em um ambiente de diversidade linguística e cultural em relação ao processo de ensino-aprendizagem de crianças bilíngues.

Nas matrizes curriculares das instituições privadas não foi possível analisar as ementas, pois as mesmas não eram públicas, somente os nomes das disciplinas. Nestas, não foi observado nada que atentasse à diversidade linguístico-cultural da região, assim como o caráter bi/plurilíngue das crianças da região.

O currículo regional, da AMOP, pouco traz sobre a realidade da fronteira em si. Apesar de tratar do histórico da região habitada pela população guarani, Foz do Iguaçu traz peculiaridades que a diferenciam de outras cidades da região oeste do Paraná, como ter sido uma ex-colônia militar e ter tido um fluxo migratório interno muito



elevado durante a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu (1974 – 1982), com um crescimento populacional de 350% registrado no Censo de 1980. Além disso, Foz do Iguaçu é a única cidade da região que possui ligação direta com dois países. Conforme AMOP (2019, p. 29):

Em 1975, foi implantado o projeto Especial Multinacional de Educação pelo Ministério da Educação e Cultura e da Organização das Nações Unidas, denominado como Projeto MEC/OEA cujo objetivo era atender às demandas por saúde, educação, segurança, dentre outros, criadas/intensificadas pelo movimento migratório provocado pela construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, além de atender às exigências postas pela reforma do ensino estabelecida pela Lei nº. 5.692/71. O referido projeto possibilitou o diagnóstico dos principais problemas educacionais da região e também a realização de ações voltadas à formação de professores.

Mesmo com o levantamento feito pelo Projeto MEC/OEA, não foi possível observar alterações relevantes na formação dos professores, tanto na inicial, quanto na continuada (Tallei, 2019).

Refletimos aqui sobre as idiossincrasias contidas nos documentos que, apesar de ressaltarem a necessidade de pensar a região e “compreender a realidade para nela intervir, respeitando os princípios legais, políticos e pedagógicos que se constituem como tarefa daqueles que assumem a gestão pública, pois, à medida que esses aspectos são lidos e compreendidos, ajudam a encontrar alternativas aos desafios postos pela diversidade local e regional” (AMOP, 2019, p. 41), estes princípios e objetivos não são observados nos projetos políticos pedagógicos das escolas (AMATO; LIMA, 2021) e nem diretamente nas matrizes curriculares da formação inicial dos cursos de Pedagogia. A não observância nos leva a considerar os motivos pelos quais os estudantes estrangeiros são considerados minorias nas políticas públicas e isso é refletido nos documentos educacionais (PPCs, currículo regional, PPPs), com a inobservância desse grupo nos documentos, assim, nem o PPP da escola reconhece a presença destes estudantes, nem o PPC do curso prepara o docente para a realidade plurilíngue da sala de aula na fronteira. Conforme Appadurai (2009, p. 41):



[...] as minorias não nascem, mas são feitas, em termos históricos. Em suma, é através de escolhas e estratégias específicas, muitas vezes feitas pelas elites do estado ou por líderes políticos, que determinados grupos, que ficavam invisíveis, são transformados em visíveis como minorias contra as quais podem-se desencadear campanhas caluniosas, que levam a explosões de etnocídio. Portanto, em vez de dizer que as minorias produzem violência, seria melhor dizer que a violência, especialmente no âmbito da nação, requer minorias.

As minorias citadas por Appadurai (2009) são criadas e visibilizadas para que o conflito surja; nesse sentido, crianças e famílias estrangeiras presentes em ambiente escolar são injustamente consideradas estopim da dita violência, tendo como consequência a obliteração da história familiar e local dos partícipes da comunidade escolar. Appadurai (2009, p.40) ressalta que as minorias são “necessário (sic) porém não bem-vindo” transformando as fronteiras entre nós (a maioria) e eles (a minoria) “nebulosa” e, com isso, invisibilizando cada vez mais as diferenças e tornando-os iguais, sempre que necessário e desejável, tal como nos discursos educacionais que homogeneizam os estudantes.

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.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à pluralidade linguística e cultural incontestável da Tríplice Fronteira, em contraposição à orientação monolíngue e monocultural dos currículos da educação básica de Foz do Iguaçu, o objetivo aqui proposto foi refletir sobre um currículo de acolhimento para alunos do Ensino Fundamental I, que parta da realidade da



comunidade e do território, respeitando as línguas, as culturas e os processos sócio-históricos diversos.

Permearam essas reflexões a centralidade de um letramento crítico e decolonial, em consonância com a realidade local e que não esqueça as minorias, os estudantes estrangeiros no caso, e inclua também os falantes nacionais bi/plurilíngues – precisa ser desenvolvido desde a formação inicial e ser materializado em práticas e políticas curriculares que se propõem a romper com a cultura do monolinguismo do estado-nação. Nessa perspectiva, o conceito de língua-cultura deve ser transversal às práticas de formação docente, mas um conceito que advogue pela criticidade e pluralidade (Menezes de Souza, 2011). Yip e Garcia (2018, p. 174-175) afirmam que:

As recomendações práticas por si só não levarão a mudanças no modo de ensino. Pesquisadores e professores precisam efetivamente dialogar entre si para saber como a teoria pode ser utilizável por profissionais e pelas escolas. Eles devem encontrar maneiras eficazes de mudar a prática de ensino através da formação profissional que está vinculada diretamente ao ensino em sala de aula.

Por isso, as línguas e culturas devem ser transversais em currículos que promovam, incentivem e incluam a diversidade linguística e cultural das comunidades nas quais estão inseridas. Para tanto, é necessário também observar as relações de poder e perceber-se como agente em movimento na construção dos sentidos. Além disso, incluir a diversidade em práticas e repertórios translinguajeiros é fundamental para o sucesso e permanência dos sujeitos escolares, acolhendo-os em sua plenitude e comprometidos com o seu desenvolvimento integral. Conforme Jordão (2016, p. 55), acreditamos 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”.

Um currículo que acolha o sujeito bi/plurilíngue, a di/multiversidade e transforme práticas monolíngues em translinguajeras deve ser pautado pelo



letramento crítico, em uma pedagogia plurilíngue e translíngue que reconheça seus espaços e se integre ecologicamente com ele.

REFERÊNCIAS:

AMATO, L. J. D.; ARVELOS, R. M. A fronteira na escola: imaginários e narrativas escolares em Foz do Iguaçu. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 5, n. 15, p. 431-442, 2019.

AMATO, L. J. D.; LIMA, B. F. Educação na Tríplice Fronteira: crianças falantes de espanhol nas escolas municipais de Foz do Iguaçu. **Criar Educação**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 155-171, 2022.

ALBUQUERQUE, J. L. C.; SOUZA, F. A. Escolas de Fronteira: percebendo diferenças, construindo pontes. In: 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2014, Natal-RN. **Anais [...]**. Natal: ABA, 2014.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. AMOP. **Proposta Pedagógica Curricular**: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais). Cascavel: Assoeste, 2019.

CARDIN, E. G. Estado, trabalho e capitalismo nas fronteiras. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 21, n. 2, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592018v21n2p305>.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. Migrações e Mercado de Trabalho no Brasil. **Relatório Anual 2018**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério do Trabalho/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração. Brasília, DF: OBMigra, 2018.

ASSIS-PETERSON, A. A. de; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 5–14, 2021. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5616>. Acesso em: 24 nov. 2023.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

CUMMINS, Jim. A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. **Modern Language Journal**, [S.l.], v. 89, n. 4, p. 585-592, 2005. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3588628>. Acesso em: 24 nov. 2023.



CURY, M. J. F. **Interdisciplinaridade em territorialidades transfronteiriças**. CRV: Curitiba, 2019.

GARCIA, O.; SYLVAN, C. E. Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. **The Modern Language Journal**, v. 95, p. 385-400, 2011. Disponível em: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/pedagogies-and-practices-in-multilingual-classrooms-singularities-in-pluralities.pdf>.

JASPERS, Jürgen. The transformative limits of translanguaging. **Language & Communication**, [S.l.], v. 58, p. 1–10, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0271530917302434>.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... Letramento crítico? *In*: JESUS, D. M. de.; CARBONIERI, D. (ORG.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. v. 47, p. 41-56.

JUNG, N. M.; MACHADO E SILVA, R. C.; PIRES SANTOS, M. E. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 145–162, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.08>. Acesso em: 24 nov. 2023.

LUCENA, M. I. P.; CARDOSO, A. C. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 143–151, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.13>. Acesso em: 24 nov. 2023.

MAIA, F. P. S.; AMATO, L. J. D.; CARDENAS, L. O. Relações Bilingues em escola pública no Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). *In*: SÁ, R. L. de (Org.). **Português Para Falantes de Outras Línguas: Interculturalidade, Inclusão Social e Políticas Linguísticas**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2016. p. 33-54.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (ORG.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

OLIVEIRA, N. **Foz do Iguaçu intercultural: cotidiano e narrativas da alteridade**. Foz do Iguaçu: Epígrafe, 2012.



PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Londres: Routledge, 2001.

PIRES-SANTOS, M. E.; CAVALCANTI, M. C. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias: alunos “brasiguaios” em foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 429-446, jul. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/ykkZSkD38y6Y6GXfmXsyXB/#>. Acesso em: 24 nov. 2023.

PIRES-SANTOS, M. E. A multilingual life in transit between two monolingual orders: a ‘braziguayan’ student, her linguistic repertoire and her translanguaging practice. *In*: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. **Multilingual Brazil: Language resources, identities and ideologies in a globalized world**. New York/London: Routledge, 2018. p. 105-120.

FOZ DO IGUAÇU. Prefeitura Municipal. Grupo de Pesquisa Língua(gem), Política e Cidadania, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). **Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino**. Foz do Iguaçu: Secretaria Municipal de Educação da cidade de Foz de Iguaçu-SEED, 2020. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/5879/DOCUMENTO%20ORIENTADOR%20E%20PROTOCOLO%20DE%20ACOLHIMENTO.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.

RIBEIRO, S. B. C. Acolhimento intercultural e ensino de português como língua adicional nas escolas municipais de Foz do Iguaçu. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 940–973, 2018. DOI: 10.14393/DL34-v12n2a2018-9. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40327>. Acesso em: 24 nov. 2023.

SOARES, I. V. P. Direito à diversidade linguística no Brasil e sua proteção jurídica. *In*: Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística, 2014, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Brasília, DF: Iphan, 2016.

STURZA, E. R. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 47-50, jun. 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200021&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 nov. 2023.



TALLEI, J. **A dimensão política e intercultural na formação do professor em escolas de fronteira**. 2019. 268p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

TEIXEIRA, R. G.; AMATO, L. J. D. O Outro e a Escola: análise relacional dos Parâmetros Curriculares e do Discurso de Professores/as em Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 3, p. 1-13, 2017. DOI: 10.23899/relacult.v3i3.515. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/515>. Acesso em: 24 nov. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. UNIOESTE. **Resolução N° 287/2016-CEPE, de 8 de dezembro de 2016**. Alterada pela Resolução N° 126/2018-CEPE, de 12 de abril de 2018. Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2016. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqvirtual#/detalhes/?arqVrtCdg=8928>. Acesso em: 29 dez. 2020.

Recebido em: 31-08-2023

Aceito em: 24-11-2023

