

DESAFIOS LINGÜÍSTICOS E EDUCACIONAIS NA TRIPLICE FRONTEIRA (BRASIL, ARGENTINA E PARAGUAI): reflexões sobre a influência colonial e neoliberal

Dinéia Ghizzo Neto Fellini

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA-Brasil)

Ningrith Vertu

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA-Brasil)

Hariane Machado de Cezário

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA-Brasil)

RESUMO

Entre os desafios educacionais da região da tríplice fronteira (Brasil, Argentina e Paraguai) destacam-se, sobretudo, aqueles oriundos de impactos políticos – influenciados por políticas neoliberais e heranças coloniais; e os de impactos linguísticos – resultado da “interferência linguística”, fenômeno conhecido quando duas ou mais línguas são utilizadas em sala de aula, neste caso, o português, o guarani e o espanhol. Nesse contexto, as práticas pedagógicas que deveriam abarcar um trabalho intercultural, se resumem exclusivamente ao ensino da Língua Portuguesa. Diante disso, indagamos: Quais políticas, projetos e metodologias estão sendo implementadas nas escolas da região de Foz do Iguaçu, com vistas a atender a diversidade cultural e linguística dos alunos indígenas e imigrantes? Objetivamos compreender, de um modo mais amplo, como as políticas neoliberais e as heranças coloniais afetam a educação e a formação humana dos alunos, para isso, analisaremos algumas políticas públicas, também abriremos espaço para os projetos e metodologias aplicadas nas escolas de Foz do Iguaçu. Optamos pela abordagem qualitativa de investigação, cuja pesquisa caracteriza-se bibliográfica e documental. Quanto ao aporte teórico, sustentamos nossas análises, na Pedagogia Decolonial, a fim de desconstruir essa cultura eurocêntrica latente que ainda molda a sociedade e a educação latino-americana, e a Teoria Histórico-Cultural, que defende a linguagem como instrumento indispensável para a formação humana, ou seja, é por meio dela que internalizamos conceitos e moldamos nosso comportamento. Os resultados apontam que os estudantes imigrantes e indígenas enfrentam limitações no sistema educacional brasileiro, de diferentes formas: i) falta profissionais bilíngues para dar apoio em sala de aula; ii) os professores regentes, na maioria das vezes, desconhecem as demais línguas inseridas em sala de aula, e não sabem como trabalhar com elas, dificultando a comunicação e o aprendizado; iii) a diferença linguística afeta a apropriação de conceitos trabalhados em sala e na língua padrão; iv) no estado do Paraná, a lógica neoliberal é fortemente defendida, logo, constata-se um ensino mínimo, voltado a classe trabalhadora, cuja valorização está na padronização do ensino, no uso de plataformas digitais e nos resultados de desempenho, em detrimento a uma política que preze pela inclusão e pelo trabalho intercultural nas escolas.

Palavras-chave: América Latina; neoliberalismo; comunicação; bilinguismo.

LINGUISTIC AND EDUCATIONAL CHALLENGES IN THE TRIPLE BORDER (BRAZIL, ARGENTINA AND PARAGUAY): reflections on colonial and neoliberal influence

ABSTRACT

Among the educational challenges in the tri-border region (Brazil, Argentina, and Paraguay), the most prominent are those stemming from political impacts—driven by neoliberal policies and colonial legacies—and linguistic impacts, resulting from “linguistic interference,” a phenomenon that occurs when two or more languages are used in the classroom, in this case, Portuguese, Guaraní, and Spanish. In this context, pedagogical practices that should encompass intercultural work are instead limited solely to the teaching of the Portuguese language. Given this, we ask: What policies, projects, and methodologies are being implemented in schools in the Foz do Iguaçu region to address the cultural and linguistic diversity of Indigenous and immigrant students? Our aim is to broadly understand how neoliberal policies and colonial legacies affect education and human development. To this end, we analyze certain public policies while also giving space to the projects and methodologies applied in the schools of Foz do Iguaçu. We adopted a qualitative research approach, characterized by bibliographic and documentary analysis. Theoretically, our analysis is grounded in Decolonial Pedagogy, aiming to deconstruct the latent Eurocentric culture that still shapes Latin American society and education, and in the Historical-Cultural Theory, which considers language to be an essential tool for human development—that is, through language we internalize concepts and shape our behavior. The results show that immigrant and Indigenous students face several limitations within the Brazilian educational system, including: i) a lack of bilingual professionals to support classroom instruction; ii) classroom teachers often do not understand the other languages spoken by students and are unsure how to incorporate them, which hinders communication and learning; iii) linguistic differences affect the students’ ability to grasp concepts taught in class and in the standard language; iv) in the state of Paraná, a neoliberal logic is strongly upheld, resulting in a minimalistic and standardized education system aimed at training the working class, driven by digital platforms and focused on results and efficiency.

Keywords: border; interculturality; multilingualism; education.

DESAFÍOS LINGÜÍSTICOS Y EDUCATIVOS EN LA TRIPLE FRONTERA (BRASIL, ARGENTINA Y PARAGUAY): reflexiones sobre la influencia colonial y neoliberal

RESUMEN

Entre los desafíos educacionales de la región de la triple frontera (Brasil, Argentina y Paraguay) se destacan, además, aquellos oriundos de impactos políticos influenciados por políticas neoliberales y herencias coloniales; y los de impactos lingüísticos resultado de la “interferencia lingüística”, fenómeno conocido cuando dos o más lenguas son utilizadas en sala de clase, en este caso, el portugués, el guaraní y el español. En este contexto las prácticas pedagógicas que deberían abarcar un trabajo intercultural, se resumen exclusivamente a la enseñanza de la lengua portuguesa. A partir de esto, preguntamos: ¿Cuáles políticas, proyectos y metodologías están siendo implementadas en las escuelas de la región de Foz do Iguaçu, con objetivo a atender la diversidad cultural y lingüística de los alumnos indígenas y inmigrantes? Objetivamos comprender, de una manera más amplia, como las políticas

neoliberales y las herencias coloniales afectan la educación y la formación humana de los alumnos, para esto, analizaremos algunas políticas públicas, también abriremos espacio para los proyectos y metodologías aplicadas em las escuelas de Foz do Iguaçu. Optamos por el abordaje cualitativo de investigación, cuya busca se caracteriza bibliográfica y documental. Cuánto al aporte teórico, sustentamos nuestros análisis em la pedagogía decolonial, con fines de deconstruir esta cultura eurocéntrica latente que aún molda lasociedad y a la educación latino americana, y la Teoría Histórico-Cultural, que defiende el lenguaje como instrumento indispensable para laformación humana, o sea, es por medio de él que internalizamos conceptos y moldamos nuestro comportamiento. Los resultados apuntan que los estudiantes inmigrantes e indígenas enfrentan limitaciones em el sistema educacional brasileño, de diferentes formas: i) falta de profesionales bilingües para dar el apoyo en sala de clase; ii) los profesores regentes, em su mayoría, desconocen las otras lenguas insertadas en sala de clase, y no saben cómo trabajar com ellas, dificultando la comunicación y el aprendizaje; iii) la diferencia lingüística afecta la apropiación de conceptos trabajados en sala y em la lengua padrón; iv) em el estado de Paraná, la lógica neoliberal es fuertemente defendida, luego, se evidencia una enseñanza mínima y padrón, vuelta para la formación de la clase trabajadora, constituida por plataformas digitales y con foco en resultados y eficiencia.

Palabras clave: América Latina; neoliberalismo; comunicación; bilingüismo.

Introdução

Este estudo propõe levantar possíveis reflexões sobre como as relações de poder econômico e linguístico influenciam a educação brasileira, com ênfase na tríplice fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina). Ao abordarmos essas relações, observamos traços de uma herança “cicatrizada” de colonização europeia, cuja língua, cultura e relações econômicas sempre foram o centro formativo das sociedades latino-americanas, colocando em xeque, possibilidades de se pensar e fazer uma educação pautada na emancipação humana de base inclusiva. Essas estruturas de poder e dominação, ainda se mantêm na atualidade, em práticas bem conservadoras, principalmente de viés político, uma manutenção da colonialidade.

A respeito, Quijano (2005, p. 107) destaca dois processos históricos que juntos, posicionaram a América, “[...] como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira id-entidade da modernidade”, estabelecendo-se como eixos principais desse novo padrão. O primeiro refere-se à categorização das diferenças entre colonizadores e colonizados, cuja distinção, estava pautada nas características físicas e/ou ascendência, definindo assim, posições de superioridade e inferioridade entre eles, “[...] principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia” (*ibid*). Esta ideia era claramente defendida por aqueles que detinham o poder, os colonizadores, enquanto que aos colonizados, cabia-lhes receber tal

classificação conforme este novo padrão, de modo que “o colonialismo descivilizou e embruteceu o colonizador; coisificou e inferiorizou o colonizado” (Ballestrin, 2017, p. 512), cultura esta que, se perpetua como “herança”, meio plausível de manutenção das estruturas de poder. A colonialidade, para Ballestrin (2017), se apresenta de caráter global, uma continuação do colonialismo, e ela se reproduz em três dimensões: i) a colonialidade do poder, ou seja, controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais; ii) a colonialidade do saber, referindo-se ao controle da subjetividade e do conhecimento; e, iii) a colonialidade do ser, por meio do controle do gênero e da sexualidade. A respeito dessa colonialidade, Ballestrin (2017, p. 518-519) declara ser “[...] o lado obscuro e necessário da modernidade, sua parte indissociavelmente constitutiva. Não existe modernidade sem colonialidade, assim como não poderia existir uma economia-mundo capitalista sem a invenção da América”, todavia, essa colonialidade de poder tem determinado as formas de saber e a constituição do ser.

A Europa, de acordo com Quijano (2005), sempre deteve o poder econômico, tanto pelo processo de colonização, cujo poder estava nas mãos dos latifundiários, quanto por controlar o mercado mundial, e essa relação entre “capital” e “educação”, segundo Casimiro (2007), se evidencia desde o Brasil Colônia, tomando como referência, seus habitantes, ou seja, os filhos da elite portuguesa, estudavam em colégios, seminários e na Universidade de Coimbra, numa educação formal e diversificada, constituída pela filosofia, gramática, humanidades e artes, além de cânones e teologia. As classes mais populares, tinham acesso aos princípios básicos da leitura, escrita e matemática, já aos mestiços e índios, a educação voltava-se ao trabalho servil, ao catecismo e a preparação para o batismo. Outrossim, Casimiro (2002; 2007), ressalta a “pedagogia” criada pelos colonizadores, basicamente, evangelizar e educar os escravos sobre como tratar seus patrões, viés educacional que delineou a formação brasileiras, construída sobre antagonismos entre a cultura europeia e a culturas, africana e indígena, entre o católico e o herege, entre o bacharel e o analfabeto etc (Freyre, 2003).

Esses antagonismos justificam o formato de educação atual na América Latina, formação básica para a população e formação diversificada e ampla para a elite. A escola que deveria ser espaço de formação e promoção da interculturalidade, instrumento que não apenas mantém uma sociedade, mas também corrobora para seu desenvolvimento, transformação e libertação (Walsh, 2005), dentro desse projeto neoliberal, não consegue suprir, minimamente, as exigências e demandas impostas pelas gestões educacionais, a exemplo, no estado do

Paraná, baseado neste formato, as escolas estão padronizadas por meio de plataformas digitais, indicadores de desempenho dos alunos, delimitação da autonomia docente, entre outras medidas que afetam consideravelmente a formação dos alunos. Nas escolas da tríplice fronteira, agrega-se a essas medidas, as dificuldades em atender adequadamente os discentes indígenas e imigrantes, cuja diversidade linguística em sala de aula, tem acarretado atrasos no ensino aprendizagem.

Essa cultura elitizada e conservadora, padrão neoliberal, tem provocado um total descaso com a escolarização, e no que concerne as crianças indígenas e imigrantes na cidade de Foz do Iguaçu (Paraná), três aspectos buscaremos priorizar: i) As políticas públicas de atendimento a esse público; ii) Os projetos de cunho linguístico e cultural ofertado nas escolas; e, iii) As metodologias e práticas de leitura e escrita implementadas nas salas de aula. Buscaremos apresentar dados e tecer reflexões a respeito, defendendo sempre o papel indispensável da linguagem na formação identitária do ser humano, logo, nestes casos, a escola se torna o espaço necessário de preservação e manutenção da cultura e da língua desses sujeitos.

Metodologia

Diante do exposto, o objetivo desse estudo, consiste em compreender, de um modo mais amplo, como as heranças coloniais e as políticas neoliberais, afetam a educação e a formação humana de alunos da Educação Básica no estado do Paraná, para isso, selecionamos algumas políticas públicas para análise, bem como, ampliaremos os debates em torno dos projetos e metodologias aplicadas nas escolas municipais e estaduais de Foz do Iguaçu. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, baseada em fontes primárias e secundárias, constituída em resultados de pesquisas, dados estatísticos, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais etc; (Fonseca, 2002). Quanto a abordagem, de cunho qualitativo, pois sua preocupação está nos “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Silveira; Córdova, 2009, p. 32). Ancoramos este estudo aos pressupostos da Pedagogia Decolonial, a fim de desconstruir a cultura eurocêntrica de educação, baseada numa realidade totalmente desvinculada das vivências e experiências do povo latino americano, ao mesmo tempo em que buscamos alternativas pedagógicas de se pensar e fazer uma educação, tendo como base, o contexto social, cultural e histórico desses alunos. Também reconhecemos na perspectiva

Histórico-Cultural, o papel da linguagem na formação da subjetividade e da identidade, logo, para que ocorra o desenvolvimento humano, o processo precisa estar intrinsicamente relacionado a interação social e cultural dos sujeitos.

Como público-alvo deste estudo, a ênfase recai sobre os alunos indígenas e imigrantes, que constituem parte da educação brasileira, não obstante, como *locus* desse debate, a região da tríplice fronteira, mais precisamente, a cidade de Foz do Iguaçu (Brasil), espaço esse, constituído de povos de diferentes etnias, línguas e culturas.

Quanto às políticas públicas de atendimento aos indígenas e imigrantes

Uma das principais legislações do Brasil, é a Constituição Federal (CF) de 1988, que entre os vários direitos assegurados, consta a educação, “garantindo” no Art. 206, os princípios da gratuidade e da **igualdade de condições**, tanto no acesso, quanto na permanência na escola (Brasil, 1988), ademais, no Art. 210, fixa **conteúdos mínimos** para o ensino fundamental, assegurando **formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos**, sejam eles, nacionais e regionais (Brasil, 1988 [grifos nossos]). Complementando, no inciso 2º, atesta que, “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem**” (*ibid* [grifos nossos]).

Dos aspectos grifados, dois deles, a nosso ver, são utópicos no que concerne aos indígenas, a “igualdade de condições” e a “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. O contexto escolar, assim como as pesquisas na área, demonstra que o processo de ensino aprendizagem dos indígenas e imigrantes, se difere das demais crianças brasileiras, e isso ocorre pela questão linguística. Qualquer aprendizagem, seja de uma segunda língua ou de conhecimentos gerais e específicos, a criança demanda de conhecimentos embasadores em sua língua materna, portanto, se nas escolas não ocorrem o uso da língua materna, nem processos próprios de ensino para indígenas e imigrantes, não ocorre, desse modo, a igualdade de condições prevista na lei. Entretanto, concordamos com a CF, no quesito dos conteúdos mínimos de formação, esses, efetivamente estão sendo aplicados na prática, um prenúncio do que constaria na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), documento que viria delinear a educação do século XXI. Analisando o contexto desses documentos, constata-se, portanto, uma inviabilização do acesso aos conhecimentos de forma plena.

Segundo Filipe, Silva e Costa (2021, p. 788), essa “formação básica” que seria abordada posteriormente como “necessidades básicas de aprendizagem”, tornou-se o norte da educação, ideia esta que, “[...] visa a disponibilizar à classe trabalhadora um mínimo de conhecimentos, para que possa se adaptar à fase atual do capitalismo. Entretanto, ao mesmo tempo em que promete aos alunos aprendizagens que lhes são de direito, ao delimitar um rol de aprendizagens, restringe o direito ao conhecimento em sua globalidade”. Criou-se assim, um molde a ser aplicado nos demais documentos orientadores, onde, defende-se a qualquer custo, que os conteúdos e conhecimentos mínimos são suficientes, como pode ser acompanhado no Art. 9, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) e no Art. 27, quando destaca que os conteúdos curriculares precisam difundir por exemplo, valores fundamentais ao interesse social e **abordar orientações para o trabalho** (Brasil, 1996 [grifos nossos]), ênfase ao básico e ao interesse empresarial.

Se retomamos a Lei nº 5.692 de 1971, que propôs uma reforma educacional na época, no Parecer nº 853, constata-se que o termo matéria passou a abarcar as disciplinas, área de estudo e atividades. Nele, é evidenciado que “[...] disciplina tinha o sentido que sempre teve - conhecimento sistematizado - e foi recomendado que a aprendizagem se desenvolvesse predominantemente sob essa perspectiva’ (Queiroz; Hosoume, 2018, p. 11), aliás, o parecer reforça que o conhecimento precisa estar alinhado a atividade, “[...] sob pena de que o ensino a nada conduza, também não se dispensa alguma conexão com o real no estudo das disciplinas, sem o que se descambará para um intelectualismo vazio e inconsistente” (Brasil, 1971, p. 170), concepção esta, que deveria ser o ponto central da educação e formação na rede pública de ensino, como ocorre nas escolas privadas.

Ainda na LDB, evidencia-se que o ensino deve levar em conta a diversidade étnico-racial, promovendo o respeito aos direitos humanos, às diferenças culturais e linguísticas, além da pluralidade de origens (Brasil, 1996), que em suma, é o mesmo discurso da CF (1988). Em ambos, o uso da língua materna deve ser respeitado, logo entende-se, que esses princípios, segundo Dropa e Albuquerque (2016, p. 37), “[...] dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades”, pois, ao se pensar na construção de práticas pedagógicas que considerem essa perspectiva intercultural, Candau (2011, p. 250) destaca,

[...] trata de uma mudança de ótica: ter como ponto de partida de toda prática pedagógica o reconhecimento das diferenças. Certamente trata-se de outra maneira

de olhar a prática pedagógica, que não é fácil e supõe desconstruir a perspectiva da homogeneização tão presente e configuradora da cultura escolar.

No entanto, o desafio da educação, está, de acordo com Silva e Rebolo (2017), em desenvolver um trabalho ativo com a heterogeneidade, valorizando e legitimando as diferenças, ao mesmo tempo em que seja diversificada e completa, abarcando os conhecimentos científicos.

Ampliando essa discussão, no Art. 26 da LDB, evidencia-se que os currículos devem contemplar, a **“base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”**(Brasil, 1996 [grifos nossos]. Concordamos com a LDB e defendemos a importância de um currículo sustentado no contexto social, cultural, econômico e histórico da região local, mesmo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegure um ensino equiparado em conteúdos essenciais em todo o território nacional (Brasil, 2018). As observações feitas por Dowbor (2007) em diferentes regiões brasileiras, demonstra que o currículo criado e pensado a partir da realidade local, tem contribuído para mudanças essenciais em diferentes áreas, como emprego, economia, cultura etc. O autor ainda destaca o papel da escola na transformação local, considerando-a um instrumento científico e pedagógico, gerador de conhecimentos. Quando se propõe um currículo escolar flexível, aberto as realidades e contextos locais, sem comprometer a unidade nacional, quem ganha é a sociedade em questão de desenvolvimento e formação humana.

A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1991), reforça entre seus princípios, que os povos indígenas precisam por exemplo, assumirem o controle de suas próprias instituições, formas de vida e desenvolvimento econômico, bem como, de manterem e fortalecerem suas identidades, línguas e religiões, no interior dos estados em que habitam. Contudo, observa-se uma dissonância entre os discursos das normativas e a prática, sobretudo quando estudantes indígenas ou imigrantes, detentores de outras línguas e culturas, não são e nem se veem representados nos materiais didáticos, ou ainda, respeitados nas estratégias pedagógicas, tão pouco, no currículo escolar, que abarque suas línguas e culturas. Essa realidade na tríplice fronteira, é gritante, e isso se deve ao número de imigrantes e etnias existentes. Dados levantados por Mendonça; Prezotto e Burt (2023), demonstram que entre 2010 a 2022, Foz do Iguaçu confirmou um total de 14.574 imigrantes de 95 países diferentes, além de 28 etnias indígenas e uma etnia quilombola. Esses dados nos permitem estimar que,

as matrículas de alunos indígenas e imigrantes, também tem aumentado, contudo, isso não significa que as instituições de ensino estejam trabalhando com um currículo que atenda as diferentes línguas, culturas e realidades locais, até porque, isso não seria totalmente possível, outrossim, fugiria do contexto real desses povos, em se tratando dos estrangeiros, que estão a vivenciar uma realidade social, cultural e econômica diferente daquela vivenciada em seus países de origem, no entanto, pensar na questão linguística, é pensar em políticas que atendam, minimamente esses alunos na rede regular de ensino.

Poderíamos considerar um avanço na legislação em 2017, quando foi promulgada a Lei nº 13.415, instituindo a reforma do Ensino Médio, onde determina as comunidades indígenas, a liberdade de uso de suas línguas maternas e a oferta de línguas estrangeiras, obrigatoriamente o inglês, e como optativa, preferencialmente, o espanhol (Brasil, 2017a). Essa obrigatoriedade do inglês ao invés do espanhol ou do guarani, além de referenciar uma língua que não faz parte do contexto histórico e social no Brasil, rechaça as línguas que em solo brasileiro circulam, ou seja, mantêm o poder linguístico eurocêntrico, privando-nos de zelar por um currículo que atenda linguisticamente as necessidades e a realidade local. Concordamos com Mignolo (2003), de que essa oferta optativa do espanhol, é um passo positivo, relevante, especialmente no atendimento a estudantes imigrantes hispano falantes, favorecendo sua inclusão e participação no espaço escolar, mas ela deveria ser obrigatória e não optativa. Ao mesmo tempo em que se “defende” a cultura e a língua de determinados povos, sua preservação e utilização nos contextos escolares, na contra mão, preconiza-se uma língua totalmente desvinculada da realidade da tríplice fronteira.

No que concerne a Lei de Migração (nº 13.445), que assegura direitos e deveres dos imigrantes, inclui-se nesta, o acesso à educação, em igualdade de condições aos brasileiros (Brasil, 2017b), além disso, “valoriza” a diversidade linguística e cultural dos imigrantes, reconhecendo suas identidades e promovendo sua integração na sociedade. Novamente cria-se uma normativa, cujo o discurso na prática, é incoerente e falacioso. Devemos considerar que, ensinar é um ato político, como ressalta Freire (1996), portanto, deve-se considerar a realidade cultural e linguística dos educandos como ponto de partida para a aprendizagem. Nesse contexto, o reconhecimento da diversidade linguística e cultural dos indígenas e imigrantes, não é apenas uma questão de justiça, mas uma exigência ética e pedagógica da escola contemporânea. As reformas educacionais implementadas na América Latina nas últimas décadas refletem fortemente a influência das políticas neoliberais, traduzidas em legislações nacionais que alteraram o papel do Estado na oferta e regulação do ensino, e,

embora outros documentos como a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas (OEA, 2016) e a Declaração das Nações Unidas (ONU, 2007) abordam os Direitos dos Povos Indígenas, quanto a uma educação bilíngue e intercultural, que reflita suas histórias, línguas, conhecimentos e valores, ainda assim, nas escolas, as línguas indígenas são ignoradas em seu uso e ensino. Pensar numa política intercultural, é dar o direito a esse povo de estudar na sua comunidade, com professores que dominem sua língua e que o ensino considere a realidade local e utilize a língua materna como língua de instrução, direito este, que foi reivindicado e imposto ao governo mexicano, em 1994, no estado de Chiapas, pelo Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN). O movimento indígena, foi o primeiro a se posicionar contra o modelo econômico neoliberal na América Latina, e entre as reivindicações, romperam com o modelo de educação ofertada pelo governo, dispondo de uma educação interna, que valorizasse o povo, a terra, o conhecimento ancestral, a cultura, e principalmente, preservasse a língua¹. O que podemos constatar, é que as políticas públicas da educação brasileira, estão profundamente enraizadas a discursos “inclusivos”, mas com práticas bem conservadoras, atreladas ainda ao modelo eurocêntrico de formação, uma herança marcada pelo colonialismo do poder e do saber.

Quanto aos projetos linguísticos e culturais desses povos

Com as políticas a nível nacional citadas, um breve levantamento foi realizado a respeito dos projetos de cunho linguístico e cultural na tríplice fronteira, em especial nas escolas de Foz do Iguaçu. Observamos que a grande maioria deles são estabelecidos em parceria entre a Prefeitura de Foz do Iguaçu, Secretaria Municipal de Educação (SMED) e instituições de Ensino Superior de Foz do Iguaçu, como o Instituto Federal do Paraná (IFPR), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e a Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). Um deles se refere ao *Projeto Intercultural de Fronteira*, desenvolvido pelas três instituições de Ensino Superior e a Prefeitura de Foz do Iguaçu, do qual, os alunos da rede tem contato com a música, as lendas, as tradições e os costumes de países latino-americanos. Também se destaca, o convênio desenvolvido entre a SMED e a UNILA, com aulas de espanhol, ministradas por docentes e estudantes da universidade, nas escolas municipais de Foz do Iguaçu, bem como, o ensino de inglês

¹ Ler: Schmidt, Nilvana Scalco (2022). Os pilares conceituais que unificam a educação das escuelas autónomas do Exército Zapatista de Libertação Nacional – EZLN. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6615/5/Nilvana_Schmidt.2022.pdf.

(Andifes, 2019). O interesse que partiu da própria secretaria, demonstra uma preocupação em relação ao número de alunos imigrantes que tem se matriculado na rede. Essas iniciativas vêm sendo implementadas com o objetivo de garantir o direito de brasileiros aprenderem o espanhol, e assim, poderem se comunicar com colegas imigrantes, tornando a escola um ambiente mais bilíngue e acolhedor, e também porque a interação por meio da língua materna de estudantes hispano falantes, corrobora para a manutenção da identidade desses povos. Tais ações buscam promover o bilinguismo, o acolhimento linguístico e o reconhecimento da diversidade linguística como um valor pedagógico e identitário, em consonância com uma perspectiva de educação intercultural (Oliveira, 2019).

Segundo o mapeamento de ações de extensão realizadas pela UNILA, no ano de 2023, oito projetos estavam voltados a questão linguística, são eles: *Curso itinerante Español como lengua acogedora (énfasis en prácticas de intercomprensión y sensibilización lingüística)*; *Línguas-culturas para a integração: Curso de português língua estrangeira para migrantes e refugiados(as)*; *Ensino aprendizagem de português em contexto de integração à comunidade de Foz do Iguaçu*; *Ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas: uma introdução*; *Línguas-culturas para a Integração 2023*, a destacar que este encontra-se em ação desde 2020; *Pedagogia da fronteira*, que visa atender dois eixos: contribuir com a formação docente de professores de escolas da rede Municipal de Foz do Iguaçu e oferecer oficinas de educação linguística em espanhol para alunos do Ensino Fundamental 1. Ademais, destaca-se também, o *Idiomas sem Fronteiras na UNILA: formação em alemão, espanhol, inglês e português para estrangeiros* (UNILA, 2023), sendo este, um dos programas do Governo Federal em parceria com as universidades, buscando oferecer cursos de línguas para toda comunidade, seja ela escolar ou não.

Outro projeto a ser lembrado, é o *Programa Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira* (PEIBF), que incidiu do acordo firmado pelos países membros do Mercado Comum do Sul (Mercosul), em 26 de março de 1991. O Tratado de Assunção, em seu artigo 23 declara o português e o espanhol como idiomas oficiais do Mercosul (Flores, 2010), assim, em 2005, o Ministério da Educação, em cooperação com a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), criou o programa. Conforme analisado por Oliveira e Morello (2019), o PEIBF representa uma ação estratégica de gestão do bilinguismo português-espanhol no âmbito do Mercosul, estruturando-se como uma proposta de integração educacional que considera as singularidades sociolinguísticas das comunidades fronteiriças. O programa tem como objetivo, o desenvolvimento de experiências pedagógicas bilíngues e interculturais em

escolas localizadas nas zonas de fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai. Nessas regiões, a proposta pedagógica contempla o uso do português, do espanhol, e, em alguns casos, também do guarani, reconhecendo o papel da diversidade linguística como recurso para a formação cidadã e para o fortalecimento das identidades locais. Os autores enfatizam que o PEIBF vai além da mera oferta de ensino em duas línguas, configurando-se como uma política pública voltada para a construção de um espaço educacional compartilhado, ancorado em princípios de interculturalidade e valorização das línguas em contato.

Embora esses projetos são importantíssimos para a inclusão desses alunos, a falta de verbas muitas vezes, afeta o processo e desenvolvimento. Muitos dos projetos desenvolvidos, são resultados de pesquisa e extensão das universidades, onde os discentes participantes são bolsistas, contudo, ressalta-se que os discentes não recebem formação pedagógica ou formação de como atuar no projeto, e no decorrer da implementação, alguns aspectos podem fragilizar o andamento desses projetos, como por exemplo, a troca de bolsistas, a falta de verbas para materiais pedagógicos, a sobrecarga docente na universidade, que muitas vezes impede o docente de acompanhar constantemente os bolsistas, entre outros problemas que podem fragmentar, limitar, ou ainda, inviabilizar os projetos na prática.

Evidente que diante da inexistência de políticas mais consistentes na área, da ausência de professores bilíngues que atuem como apoio na sala de aula, assegurando a esses alunos, o acompanhamento dos conteúdos e melhoria na aprendizagem, além da falta de um currículo que abarque questões da interculturalidade, esses projetos tornam-se indispensáveis, principalmente pelo papel que a língua desempenha, enquanto instrumento de mediação, que permite a internalização dos conhecimentos ocorra. É por meio dela que a criança consegue compreender o mundo ao seu redor, por meio dela a criança consegue adaptar-se, passando assim, a controlar seu comportamento, como também desenvolver novas funções psicológicas (Vygotsky, 1991). Considerando essa função da linguagem no processo formativo do ser humano, é necessário ter o cuidado para que a escola não se torne um espaço onde conflitos linguísticos ocorram, onde uma língua ou uma cultura se sobressaia, de modo a privar o outro, do uso de sua língua, obrigando-o a substituir a língua materna por outra, ou uma cultura por outra (Raffestin, 1993).

E como bem salienta Ribeiro (2018, p. 953):

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.

Não menos importante, pontuamos a questão da língua indígena, que também precisa estar neste espaço de troca, de debate, de interlocução, pois, assim como os imigrantes, projetos voltados as comunidades indígenas também se apresentam necessários, mesmo que estes se utilizam da Língua Portuguesa em seu cotidiano. Reconhecer essa diferença linguística e respeitar o seu uso, é parte das discussões que ocorrem nas universidades, de modo que a formação de professores indígenas, projeto em andamento na UNILA, por meio do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena no Território YvyMbyte, permite aos interessados se formarem e atuarem nas comunidades ou fora delas. O curso que teve início em 2024, ocorre em modo especial, alternado, ocorrendo tanto na UNILA, como também nas comunidades Guarani, onde seus povos residem. O foco é permitir que as comunidades ofereçam a escolarização, sem que as crianças precisem se deslocar até as escolas regulares nos centros urbanos. Importante destacar que embora no ano de 2000, a Câmara dos Deputados decretou o Plano Nacional de Educação, e nele, priorizou a criação da “escola indígena”, assegurando a especificidade desse modelo, baseada numa educação intercultural e bilíngue, como atesta Cunha (2008), contudo, para que as escolas pudessem seguir nesta perspectiva, grande parte das línguas indígenas que existem,

[...] careciam de um planejamento de corpus: no caso de línguas originalmente ágrafas. Isso envolve tanto a definição da grafia a ser adotada na escrita quanto o estudo do funcionamento da língua para descrição de sua gramática, a elaboração de dicionários e a produção de material didático em língua indígena (ou bilíngüe) (p. 150).

O problema se evidencia naquelas línguas, cujo corpus ainda não existem, pois ainda não foram documentadas, ou ainda, em relação aquelas que possuem material insipiente (*ibid*). Nestes casos, não se trata apenas de incentivo federal, faz-se necessário projetos que promovam um planejamento de corpus, dando vida a essas línguas, ainda pouco estudadas. Neste constata debate em torno do trabalho que vem sendo desenvolvido na fronteira, em específico na cidade de Foz do Iguaçu, poucos são os projetos que visam a inclusão dessas comunidades, diferente de outras regiões no Brasil, como por exemplo, em Mato Grosso do Sul, onde a Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica de Mato Grosso do Sul

(FADEB-MS), em parceria com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), criou o *Alfabetiza MS indígena*, que tem se voltado a produção de material didático, visando a alfabetização de estudantes indígenas na sua língua materna, embora os povos dessa região, já utilizam de forma corriqueira o português, não apresentando portanto, tantas limitações de cunho linguístico (Carvalho; Luz; Roque, 2023). O que está em jogo, não é apenas o uso ou não do português, mas a valorização da comunidade, da cultura e da língua, primando-se por uma educação mais inclusiva e abrangente, permitindo a eles, interagirem em ambas as línguas e aprenderem também por meio delas.

Quanto às metodologias ou práticas pedagógicas de leitura e escrita

A diversidade cultural e linguística encontrada na América Latina, é rica, mas ao mesmo tempo traz desafios específicos para o processo de escolarização das crianças indígenas e imigrantes. Para desenvolver uma pedagogia eficiente, se faz necessário levar em conta as questões socioculturais e linguísticas desses alunos, logo, as escolas precisam adotar estratégias pedagógicas sensíveis, que respeitem as línguas maternas dos alunos, ao mesmo tempo em que promovam o ensino do português, em práticas de leitura e escrita. Crianças indígenas e imigrantes, costumam ter formas próprias de contar histórias, comunicar-se e escrever, que estão ligadas às suas experiências de vida e à sua língua de origem. Ignorar ou invisibilizar essas formas, podem causar rupturas no processo de aprendizagem, prejudicando a autoestima e a participação delas na escola. Em regiões de fronteira, como em Foz do Iguaçu, o português costuma ser referência, até porque é a língua oficial do Brasil, contudo, outras línguas de grande circulação, como o espanhol e o guarani, embora presentes, não são consideradas nos contextos educativos, tampouco, na elaboração uma avaliação, ou até mesmo, nas avaliações externas e de larga escala. Não se considera a diversidade linguística existente no país, não é proposto atividades com esse viés, não se produz materiais didáticos, nem de apoio, pois utiliza-se sempre o português como língua base, todavia, deveria ser o inverso, utilizar a língua materna do aluno para chegar a segunda língua, o português.

Ao realizarmos uma busca em bibliografias, quanto as metodologias ou práticas pedagógicas de ensino que estão sendo aplicadas no município de Foz do Iguaçu, não encontramos estudos específicos ou dados que apresentem propostas consistentes, tampouco, com resultados de trabalhos desenvolvidos. O pouco material encontrado, é raso e insipiente em relação a temática. No site da Prefeitura Municipal, foi verificado que nas duas semanas

de recesso escolar de julho de 2025, 13 alunos indígenas matriculados do 1º ao 5º ano do ensino Fundamental I, da Aldeia TekohaArapy, estiveram participando de atividades lúdicas e estruturadas, a fim de contribuir com o desenvolvimento de competências de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático numa escola do município, cujos encaminhamentos, visa a preservação da cultura Guarani (Foz do Iguaçu, 2025). Embora a proposta tenha o objetivo de corroborar no processo ensino aprendizagem dos alunos, não é possível obter maiores informações a respeito de como essas atividades foram aplicadas, a metodologia empregada e os resultados obtidos.

Um estudo realizado por Nascimento (2012), onde buscou verificar se os professores percebiam a presença de indígenas nas escolas do município, além de analisar se o currículo utilizado contemplava a educação intercultural indígena e se as formações continuadas tinham como foco, a educação intercultural indígena, a autora apresentou como resultados, a falta de formação dos docentes em trabalhar com a interculturalidade indígena, pois segundo eles, se consideram inaptos para atuar com essa demanda de forma diferenciada como deveriam. Ademais, destaca que em 2020, a secretaria municipal de educação em parceria com a UNILA, produziram um Documento Orientador, bem como, um Protocolo de Acolhimento aos Estudantes Imigrantes na Rede Municipal de Ensino, tendo como base, a perspectiva dos direitos humanos, a destacar que a migração e traços socioculturais, não podem e não devem ser motivo de discriminação e exclusão. Aliás, que ações de inserção e empoderamento das crianças, jovens e adultos deveriam ocorrer, contudo, a autora ressalta que nem todos os docentes tem conhecimento deste documento (Nascimento, 2012). Outro ponto levantado, é que com 51 escolas municipais, o município não contempla em seu currículo, políticas de formação voltadas a (inter) multiculturalidade (*ibid*). Essa situação, além de enfraquecer a integração plena dos estudantes no ambiente escolar, pois desvaloriza suas línguas e consequentemente, o meio de chegar aos conhecimentos científicos, além de prejudicar a interação social. Assim, ao se pensar num currículo que atenda a diferença linguística e cultural, é necessário que todos os alunos estejam envolvidos e entendam a linguagem como uma ferramenta de mediação cultural. Essa percepção e iniciativa é imprescindível, de modo a garantir que crianças imigrantes e indígenas se sintam respeitadas, incluídas e pertencentes aquele ambiente onde estão inseridas. Uma das especificidades dos estudantes que vivem em regiões de fronteira é o bilinguismo cerebral, o que demanda uma abordagem educacional voltada ao letramento, que vá além da simples decodificação textual. É imprescindível que

esses alunos sejam capacitados a ler, interpretar criticamente e formar suas próprias opiniões, o que torna a promoção do letramento uma necessidade inadiável.

Ao se pensar em metodologias e práticas de leitura e escrita, temos que compreender o papel da linguagem no desenvolvimento de processos psicológicos superiores, defendidos pela Teoria Histórico-Cultural, como processos mentais complexos que ocorrem pela interação social e cultural. Para compreendermos como isto se dá, Vygotsky (2001, s/p), recorre ao significado das palavras, ou seja, para ele, “[...] é no significado que o pensamento e o discurso se unem em pensamento verbal”, mais precisamente, o que ele quer dizer é que a palavra, por si só, ela é vazia, visto que, o “[...] significado é uma parte inalienável da palavra enquanto tal, pertencendo, portanto, tanto ao domínio da linguagem como ao do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, já não fazendo parte do discurso humano” (*ibid*). Para o autor, é por meio da interação social, que o significado de uma palavra ganha sentido, ganha vida, caso contrário, será apenas uma palavra. Esse pressuposto, nos permite considerar que as práticas pedagógicas de ensino do português, ou no caso, do ensino de uma língua estrangeira, devem considerar contextos sociais e culturais dos envolvidos, e isso só pode ocorrer, a partir dos diferentes discursos que se constituem no cotidiano, nas trocas dialógicas.

Utilizando esse princípio como base, em relação a fala, a criança pode se desenvolver por si mesma, considerando as interações sociais (Vygotsky, 1991), no entanto, no que concerne a escrita, para Teoria Histórico-Cultural, trata-se da decomposição e recomposição da linguagem oral, seja no plano fonético quanto sintático ou semântico. Para aprender a escrita, mesmo que esta seja nova, deve-se considerar a língua oral como mediadora (Friedrich, 2012), pois quando pensamos, nosso cérebro organiza as ideias em signos, ou seja, símbolos que as representam, e é nesse processo, que o discurso verbal se constitui. Não é possível, portanto, pensar em leitura e escrita, fora dos processos sociais e culturais, pois são nessas trocas dialógicas que o pensamento e a consciência se constituem. Para Freire (1996, p 25), "ensinar a ler e escrever é também ensinar a pensar o mundo, a questioná-lo e a transformá-lo". Quando perdemos esse horizonte humanizador na educação, estamos colocando em risco valores essenciais à democracia e à cidadania.

Diante do exposto, analisar as práticas pedagógicas de leitura e escrita na tríplice fronteira, apresenta-se como um desafio, pois não estamos falando de um processo que envolve apenas a língua materna, exige o envolvimento de duas ou mais línguas num mesmo espaço, o escolar. Aliás, lembrando que nesse processo, deve-se considerar a função

mediadora da língua, uma ponte entre as culturas (Ferreira *et al*, 2019). Os autores defendem a proposta de uma língua de acolhimento, que visa facilitar a integração de falantes de outras línguas no ambiente sociocultural brasileiro, cujas atividades, abrem possibilidades para uma nova cultura, acolhendo aqueles que tiveram que deixar de “lado”, sua língua e sua cultura, em busca de algo novo (*ibid*). Essas ações incentivam cada vez mais, a implementação de políticas de inclusão e de uma legislação, cuja educação seja pensada para todos e não apenas para medir resultados, desconsiderando os contextos socioculturais e linguísticos. Não são as necessidades reais de comunicação que pesam na definição de uma política linguística, mas, atualmente, o que pesa são os interesses políticos e econômicos.

Freitas (2019) analisou o acolhimento e avaliação diagnóstica de alunos estrangeiros na rede municipal de Foz do Iguaçu e identificou lacunas na preparação das escolas, e justifica, “enquanto espaço de diversidade humana, cultural e linguística, é interessante que a escola buscasse diferentes formas para lidar com questões que envolvem a identidade e a diferença” (p.15). Embora o reconhecimento da presença de alunos imigrantes nas escolas brasileiras esteja crescendo, especialmente em regiões de fronteira, como Foz do Iguaçu, ainda é comum vermos uma falta de práticas pedagógicas bem estruturadas para a leitura e escrita desses estudantes. Martins (2019), ao analisar o acolhimento linguístico-cultural na rede pública do município, destaca as dificuldades que os professores enfrentam diante da diversidade linguística, contudo, não oferecem propostas concretas de atividades pedagógicas que apoiem o processo de alfabetização e letramento desses alunos. De maneira semelhante, Kuerten (2019), em sua dissertação sobre a valorização do multilinguismo, faz uma reflexão mais aprofundada sobre o repertório linguístico na escola, embora seu foco principal está na elaboração de políticas linguísticas, não detalha possíveis intervenções ou práticas pedagógicas de leitura e escrita aplicadas em sala de aula.

Alguns estudos realizados fora da tríplice fronteira, mas que abarcam os alunos indígenas e imigrantes foram realizados por Lira (2020) em Boa Vista (Roraima), por Silva (2024) em região do Pari (São Paulo), e Farias, Golim e Costa (2023) em Manaus (Amazonas), e os resultados demonstram que embora, os professores visam práticas de inclusão, os docentes carecem de formação continuada, principalmente na temática da interculturalidade, pois as práticas pedagógicas não têm sido suficientes para garantir uma inclusão adequada desses estudantes. Outrossim, agrega-se a isto, a insuficiência de políticas públicas educacionais que amparem esses alunos estrangeiros, que a nosso ver, não existe justificativa para tal defasagem.

A ausência de práticas pedagógicas na área da leitura e escrita, revela um ponto importante no debate sobre educação linguística para estudantes indígenas e imigrantes, pois como apontam Kleiman (1995) e Soares (2009), o letramento vai além de apenas decodificar palavras; ele é uma prática social que envolve intenção, contexto e significado para quem está aprendendo. O próprio Paulo Freire (1996) já dizia, ensinar a ler e escrever também é ensinar a pensar o mundo, o que significa levar em conta a bagagem cultural e linguística de cada aluno. Por isso, é essencial que os professores tenham estratégias pedagógicas que respeitem e valorizem as línguas de origem dos estudantes, ao mesmo tempo em que estimulem o desenvolvimento da leitura e da escrita em português. Pensando nesse processo de inclusão linguística, concordamos com os princípios do letramento como prática social, defendidos por Soares (2009) e Kleiman (1995), também com os multiletramentos e a valorização de diferentes formas de expressão cultural de Rojo (2009), além da pedagogia do diálogo e da escuta ativa, defendida por Freire (1996). Sem estudos voltados a temática aqui explicitada, acreditamos que trabalhar com leitura de imagens e a criação de legendas bilíngues, permitiria aos estudantes se conectarem ao universo da linguagem escrita, por meio de experiências visuais que fazem sentido para eles, ajudando-os na construção de sentidos, mesmo quando o domínio do português ainda está em desenvolvimento. Já a elaboração de bilhetes e recados em várias línguas, aproxima o letramento escolar das práticas sociais do dia a dia, incentivando o uso funcional da linguagem na escola e na comunidade. Essas ações contribuem para que os alunos desenvolvam mais autonomia linguística e valorizem suas línguas de origem. Essa estratégia tem respaldo na Teoria Histórico-Cultural, que aponta que os processos de significação acontecem na interação entre o indivíduo e a cultura (Vygotsky, 2001), além disso, as narrativas pessoais ilustradas ajudam não só na expressão escrita e oral, mas também na construção da identidade e no sentimento de pertencimento ao ambiente escolar especialmente quando o estudante é reconhecido como autor da sua própria história.

Por fim, rodas de leitura com mediação bilíngue criam momentos de escuta, troca e convivência, valorizando a diversidade cultural e linguística da turma. Nesse contexto, a literatura atua como uma ponte entre as diferentes culturas, incentivando o diálogo intercultural. Como sugere Mota (2006), a leitura literária deve partir da experiência do leitor, levando em conta suas vivências e conhecimentos prévios. Assim, essas práticas não só fortalecem habilidades de leitura e escrita, mas também promovem a inclusão, o respeito à diversidade e o protagonismo dos estudantes imigrantes, alinhando-se a uma pedagogia decolonial, crítica e humanizadora.

Notas Finais

O contexto latino-americano, caracterizado por desigualdades estruturais e educacionais, situados em disputas de poder e saber de viés econômico, se constitui sobre desafios históricos, logo, é fundamental afirmar como uma pedagogia decolonial, crítica e de acolhimento as línguas latinas e ancestrais, faz toda diferença nesse espaço, que também é resistência. Evidente que toda mudança, exige comprometimento e demanda investimentos financeiros e de recursos humanos, pois pensar por exemplo, na formação continuada de professores, na democratização do acesso aos conhecimentos, na elaboração de um currículo que abarque esta realidade cultural e linguística, com vistas a preservar o conhecimento sistematizado, não se apresenta como uma tarefa fácil, mas é necessário reconhecer que trabalhar as linguagens em sala de aula, é reafirmar o papel da escola na construção do pensamento e na formação do comportamento.

A realidade escolar na tríplice fronteira, é mais intempestiva, pois a região compreende um número considerável de nativos e imigrantes, logo, educar requer um olhar acolhedor, mesmo quando as políticas públicas no Brasil, são perfeitas no discurso e incoerentes na prática. O estudo que buscou abranger como está sendo o atendimento aos indígenas e imigrantes na região de Foz do Iguaçu, nos permitiu observar as lacunas de “cima para baixo”, de quem faz as políticas até aqueles que as utilizam, e, sem muito esforço, contatamos um sistema falho, revestido de interesses que não traduzem as necessidades da população, além de um panorama educacional, desestruturado a realidade local, com a forte presença de imigrantes na tríplice fronteira. É inegável reconhecer, o direito desses indivíduos de usarem suas línguas no espaço escolar e fora dele, aliás, no espaço escolar, onde a inclusão deveria ocorrer de forma natural, constata-se a inexistência de materiais didáticos voltados a esse público, a ausência de cursos de formação continuada e capacitação bilíngue para os professores, que sem incentivo, não se sentem aptos a atender esse público como deveriam, a falta de professores bilíngues de apoio em sala de aula é outro entrave, tornando-se difícil promover assim, uma educação intercultural.

No que concerne aos projetos implementados, o suporte vem das instituições de Ensino Superior, que por meio da pesquisa e extensão, e com o auxílio de bolsistas, podem camuflar os problemas que assolam as escolas iguaçuenses. Os programas e projetos citados neste estudo, visam o ensino de línguas estrangeiras aos brasileiros, ao mesmo tempo em que

ofertam o ensino da Língua Portuguesa, neste quesito, que já ocorre em parceria com prefeitura e secretaria, seria ideal a organização de estratégias que além de manterem ativos as atividades desenvolvidas, prezem pela manutenção da cultura e da língua desses povos.

Por fim, no que se refere ao ensino da leitura e escrita com viés bilingue e intercultural, não fora encontrado dados relevantes para debate, pois as pesquisas analisadas, revelam o contexto geral da educação (políticas, problemas, defasagem etc), e no que se refere ao município, locus deste estudo, os estudos a respeito são insipientes, quando encontrados. Incluir no sistema educacional, essas linguagens fronteiriças é um ato político e urgente, de interesse social, considerando que a preservação da cultura e da língua, é base de resistência ao avanço neoliberal na educação, que continuamente se revela em novos discursos justificados em políticas públicas, feitas para a classe trabalhadora, pregando ao mesmo tempo, a inclusão e a competitividade, florendo a distinção social.

Nesta lógica da mercantilização educacional e da manutenção de uma pedagogia colonial, propor a decolonização da educação, é um ato de resistência, defender a interculturalidade é um ato de respeito e de manutenção das culturas e línguas que constituem a América Latina, respeitando assim, o papel e a posição que cada sujeito ocupa no espaço tempo de formação e construção dos saberes de seus povos. Conclui-se que e as políticas neoliberais, ao priorizarem a lógica de mercado na educação pode ter impactos negativos no desenvolvimento da linguagem falada e escrita nos educandos, principalmente aqueles que não possuem o português como língua materna e precisam comunicar-se nas escolas da região de fronteira. A ênfase na produtividade, competitividade e eficiência pode levar a uma visão utilitarista focada em habilidades funcionais em detrimento ao desenvolvimento crítico e criativo, desconsiderando o sujeito fronteiriço em suas particularidades.

Diante disso, torna-se imprescindível a promoção de uma educação mais humanizadora, pautada nos conhecimentos sistematizados sem desmerecer os saberes populares. Uma educação, cujos protagonistas somos nós que nesta terra habitamos, trabalhamos e lutamos por uma educação gratuita e de qualidade.

Referências

Andifes (2019). *UNILA inicia implantação de aulas de espanhol e inglês nas escolas municipais de Foz do Iguaçu*. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 16 out, 2019. Disponível em:

<https://www.andifes.org.br/2019/10/16/unila-inicia-implantacao-de-aulas-de-espanhol-e-ingles-nas-escolas-municipais-de-foz-do-iguacu/>. Acesso em: 22 de jul. 2025.

Ballestrin, Luciana Maria de Aragão (2017). *Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”?* O Elo Perdido do Giro Decolonial. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 60, no 2, pp. 505 a 540. DOI: <https://doi.org/10.1590/001152582017127>.

Brasil. (1971). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo. In: Documenta nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 de jul. 2025.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Brasil. (2017a). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a 11.494, de 20 de junho 2007, e revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.

Brasil. (2017b). *Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017*. Institui a Lei de Migração. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm.

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 de ago. 2025.

Candau, Vera Maria. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez. disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/15.pdf>. Acesso em: 04 de ago. 2025.

Carvalho, Gabriel; Luz, Maria; Roque, Matheus (2023). *FADEB-MS dá início ao projeto Alfabetiza MS Indígena*. Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica de Mato Grosso do Sul (FADEB-MS), 22 de mai. 2023. Disponível em: <https://www.fadeb.ms.gov.br/fadeb-ms-da-inicio-ao-projeto-alfabetiza-ms-indigena/>. Acesso em: 24 de jul. 2025.

Casimiro, Ana Palmira Bittencourt Santos. (2002). *Economia cristã dos senhores nos governos dos escravos: uma proposta pedagógica jesuítica no brasil colonial*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia,

Salvador. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5335/rdt1_19.pdf. Acesso em: 27 de jul. 2025.

Casimiro, Ana Palmira Bittencourt Santos. (2007). Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. *Revista Politeia: História e Sociedade*, Vitória da Conquista, BA, v. 7, n. 1, p. 85-102. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/politeia/article/view/3879>. Acesso em: 19 jul. 2025.

Mota, Rildo José Cosson. (2006). *Letramento literário: teoria e prática*. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006. v. 1. 144p.

Cunha, Rodrigo Bastos (2008). Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 143-159, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RMSFmBKB9dbNFWGB3yDvNmf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de jul. 2025.

Dowbor, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. *Estudos Avançados*, n. 21, v. 60, Ago., 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200006>.

Dropa, Romualdo Flávio; Albuquerque, Francisco Edviges (2016). A cultura e a língua indígena na Constituição Federal de 1988. In: Albuquerque, Francisco Edviges et al (Orgs.) *Ensino de línguas numa perspectiva intercultural*. Campinas, SP: Pontes Editores. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/4443/1/ensinodelinguasnumaperspectivainter-cultural.pdf>. Acesso em: 02 de ago. 2025.

Farias, Rosa Patrícia; Golin, Carlo Henrique; Costa, Edgar Aparecido da. (2023). Desafios para a inclusão de alunos imigrantes em uma escola pública de Manaus-AM, Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 93 n. 1, pp. 111-125. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/5890>. Acesso em: 26 de jul. 2025.

Filipe, Fabiana Alvarenga; Silva, Dayane dos Santos; Costa, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 de jul. 2025.

Ferreira, Luciane Corrêa; Perna, Cristina; Gualda, Ricardo; Leurquin, Eulália Vera Lucia Fraga (Orgs.). (2019). *Língua de Acolhimento: Experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019. 296 p. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf. Acesso em: 22 de jul. 2025.

Flores, Olga Viviana. *Breve histórico do projeto “Escola Intercultural Bilingue de Fronteira”*. Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL e I Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL Línguas, sistemas escolares e integração regional (CIPLOM). Foz do Iguaçu: Brasil, de 19 a 22 de outubro de 2010. Disponível em:

<http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/olga-flores.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2025.

Fonseca, João José Saraiva. (2002). *Metodologia da Pesquisa Científica*. Universidade Estadual do Ceará. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2025.

Foz do Iguaçu. (2025). *Estudantes indígenas recebem um aprendizado multicultural durante o recesso escolar*. Secretaria Municipal de Foz do Iguaçu, 24 de jul. de 2025. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/noticia.php?id=54807>. Acesso em: 28 de jul. 2025.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, Elaine Cristina Cardoso. (2019). *Diversidade na fronteira: Um olhar a partir das formas de acolhimento e avaliação dos alunos estrangeiros nas escolas públicas municipais iguaçuenses*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento). Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, PR. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/08ab11c9-acf7-49b9-bfdd-9a332d4dd259/content>. Acesso em: 12 de jul. 2025.

Freyre, Gilberto. (2003). *Casa-grande & senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Apresentação Fernando Henrique Cardoso, 48ª ed. revisada) – São Paulo: Global. Disponível em: https://gruponsepr.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/10/freyre_gilberto_casa_-_grande_senzala.pdf. Acesso em: 17 de junh. 2025.

Friedrich, Janette (2012). *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Tradução do francês de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Mercado de Letras. 128 p.

Kleiman, Ângela Beatriz. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, Ângela Beatriz (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: SP, Mercado de Letras.

Kuerten, Mirian Regina Giongo. (2019). *Valorização do multilinguismo: Um mapeamento e planejamento linguístico escolar em Foz do Iguaçu, PR* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4428/5/Miriam_Regina_Giongo_Kuerten_2019.pdf. Acesso em: 28 de jul. 2025.

Lira, LysneNôzenir de Lima (2020). *Estratégias de ensino escolar indígena em contexto urbano de Boa Vista/RR*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Boa Vista – RR. Disponível em: <https://propei.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2021/08/3.DISSERTACAO-LYSNE-NOZENIR-DE-LIMA-LIRA.pdf>. Acesso em: 16 de jul. 2025.

- Martins, Bruna Wanessa. (2019). *Acolhimento linguístico-cultural a estudantes imigrantes no ensino público fundamental I de Foz do Iguaçu*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras). Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/90006e73-2ea4-4e63-ad2a-faefadb8b220/content>. Acesso em: 04 de ago. 2025.
- Mendonça, Otto; Prezotto, Fernando; Burt, Luisa. *1º Relatório Yglota de Nacionalidades e Etnias da Região Trinacional do Iguaçu*. Foz do Iguaçu, PR: Instituto Yglota, 2003. Disponível em: <https://www.codefz.org.br/wp-content/uploads/2024/07/Relat%C3%B3rio-de-Nacionalidades-e-Etnias-da-Regi%C3%A3o-Trinacional.pdf>. Acesso em: 12 de jul. 2025.
- Mignolo, Walter Díaz. (2003). *Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Editora UFMG. Disponível em: https://monoskop.org/images/7/7e/Mignolo_Walter_D_Historias_locais_projetos_globais_2003.pdf. Acesso em: 22 de jul. 2025.
- Nascimento, Nayara do. *Formação para a educação intercultural indígena na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu*. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras). Programa de Pós- Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5860/5/Nayara_do_Nascimento_2021.pdf. Acesso em: 27 de jul. 2025.
- Oliveira, Gisele Meireles de; Morello, Rosângela. (2019). A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do Mercosul. (2005–2016). *Revista Ibero-Americana de Educação*, 81(1), 53–74. <https://doi.org/10.35362/rie8113567>.
- Oliveira, Desirée de Almeida. (2019). A preparação de imigrantes para o ENEM: relatos de experiência docente. In: Ferreira, Luciane Corrêa; Perna, Cristina; Gualda, Ricardo; Leurquin, Eulália Vera Lúcia Fraga. (Orgs.). *Língua de acolhimento: Experiências no Brasil e no mundo* (1ª ed., 296 p.). Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf. Acesso em: 22 de jul. 2025.
- Organização das Nações Unidas. (2008). *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. ACNUR. Rio de Janeiro Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em: 10 de jul. 2025.
- Organização dos Estados Americanos. (2016). *Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. OEA. Aprovada na terceira sessão plenária, realizada em 15 de junho de 2016. Disponível em: https://www.oas.org/en/sare/documents/DecAmIND_POR.pdf. Acesso em: 12 de jul. 2025.

- Organização Internacional do Trabalho. (1991). *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais*. Aprovada em 27 de junho de 1989, durante a 76ª Conferência Internacional do Trabalho, Genebra. Disponível em: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169. Acesso em: 12 de jul. 2025.
- Quijano, Aníbal. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro. p. 107-130. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciencias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 25 de jul. 2025.
- Queiroz, Maria Neuza Almeida; Hosoume, Yassuko (2018). As disciplinas científicas do ensino básico na legislação educacional brasileira nos anos de 1960 e 1970. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 20. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-211720182001025>.
- Raffestin, Claude (1993). *Por uma Geografia do Poder*. São Paulo: Editora Ática.
- Ribeiro, Simone Beatriz Cordeiro (2018). Acolhimento intercultural e ensino de português como língua adicional nas escolas municipais de Foz do Iguaçu. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, vol. 12, n. 2 | abr.–jun., 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40327/22375>. Acesso em: 21 de jul. 2025.
- Rujo, Roxane Helena Rodrigues. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.
- Silva, Vanilda Alves da; Rebozo, Flavinês (2017). A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. *Interações*, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017. DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1\(14\)](http://dx.doi.org/10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1(14)).
- Silva, Nicolas Brandão Moreira da (2024). *Alunos imigrantes bolivianos: práticas pedagógicas, experiência e inserção escolar*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/43913>. Acesso em: 12 de jul. 2025.
- Silveira, Denise Tavares da; Córdova, Francisco Pereira. (2009). A pesquisa científica. In: Gerhardt, Tatiana Engel; Silveira, Denise Tavares. *Métodos de pesquisa*. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 16 de jul. 2025.

Soares, Magda. (2009). *Letramento: Um tema em três gêneros*. 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora.

UNILA. (2023). *Mapeamentos*. UMAPAS -Plataforma de mapeamentos. Disponível em: https://divulga.unila.edu.br/umapas/?page_id=1114. Acesso em: 19 de jul. 2025.

Vygotsky, Lev Semenovich. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Neto, José Cipolla; Barreto, Luiz Silveira Menna; Afeche, Solange Castro (Orgs.). Tradução: Sylvia Scribner; Ellen Souberman). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1978).

Vygotsky, Lev Semenovich (2001). *Pensamento e linguagem*. Editora eletrônica: Ed RidendoCastigat Mores. Versão Ebook.

Walsh, Catherine. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Ministerio de Educación. Lima, Perú. Disponível em: https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

*Submetido em agosto de 2025
Aprovado em dezembro de 2025*

Informações autorais

Dinéia Ghizzo Neto Fellini

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA-Brasil)

Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9155-8370>

Link LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2603261007140303>

E-mail: dineia.fellini@unila.edu.br

Ningrith Vertu

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA-Brasil)

Link ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8328-6680>

Link LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8648259777971062>

E-mail: ningrith.uninter@gmail.com

Hariane Machado de Cezário

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA-Brasil)

Link ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1912-0113>

E-mail: haricezaro@gmail.com