



**HISTÓRIAS QUE CONTAMOS E SENSIBILIZAMOS:
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E LINGUÍSTICA EM ESCOLAS NA FRONTEIRA**

Estar na fronteira é estar em constante fluxo entre culturas e línguas, havendo a presença de uma diversidade linguística e cultural constante. Contudo, ao analisarmos a área educacional, Foz do Iguaçu não observa em suas práticas e em seus documentos questões multi e interculturais e plurilinguísticas próprias do contexto em que estão inseridas. Tentando suprir esta lacuna, o projeto Fronteira Intercultural visa apresentar aspectos culturais de países hispano-americanos, em especial do Mercosul, através da língua espanhola, para crianças do Ensino Fundamental I. Executado desde 2014, já atendeu mais de mil crianças de três escolas municipais. A partir da contação de histórias as crianças são convidadas a refletir sobre sua própria cultura e assim não só saber sobre si, mas também conhecer e observar a diversidade presente no seu contexto social.

Palavras-chave

Fronteira; Educação intercultural; Sensibilização linguística

Laura Janaina Dias Amato

laura.amato@unila.edu.br • <https://orcid.org/0000-0003-0339-1185>

Camila Tunubala Thochez

camila.thochez@aluno.unila.edu.br • <https://orcid.org/0000-0002-3802-1187>



CONTEXTUALIZAÇÃO

A fronteira terrestre do Brasil é de 15.735 km, havendo o contato com outras dez nações sul-americanas que possuem como língua oficial os idiomas espanhol, francês e guarani. Conforme informação do IBGE (2019), 588 municípios estão localizados na faixa fronteira¹, espaço territorial que corresponde a 16,6% da área do país. Destes municípios, alguns são considerados cidades-gêmeas.

Segundo a Portaria nº 125, de 21 de março de 2014 do Ministério da Integração, a definição de cidade-gêmea é

Art. 1º Serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania.

No mesmo documento há uma lista de 29 municípios nesta situação, sendo que cinco destes fazem divisa com dois países simultaneamente². Estes três municípios fazem fronteira com dois países de língua espanhola, como língua oficial, e dois municípios fazem fronteira com países, cujas línguas oficiais são o espanhol e guarani. Foz do Iguaçu é um destes.

Foz do Iguaçu (BR) – Ciudad del Este (PY) – Puerto Iguazú (AR) são cidades que formam uma grande região no oeste do estado do Paraná, com cerca de 660 mil habitantes e de alto fluxo de circulação, muito devido ao turismo, por causa de atrativos naturais, como as Cataratas do Iguaçu, como de engenharia, com a Usina Hidroelétrica de Itaipu.

Além disso, Foz do Iguaçu é reconhecida pelo seu ambiente multicultural e plurilíngue (Oliveira, 2012; Pereira, 2014; Jalil, 2018; Tallei, 2019). Há o orgulho de apresentar a cidade como tendo mais de 82 etnias presentes – dado este destacado na

¹ Conforme página eletrônica do IBGE (2019), faixa de fronteira é “a faixa interna de 150 km de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional.”

² No Brasil há um total de nove tríplexes fronteiras, contudo, nem todas são com cidades-gêmeas.

página oficial da prefeitura municipal – e a qual recebe um fluxo grande de turistas brasileiros e estrangeiros. Estas pesquisas destacam sempre uma grande circulação de idiomas e culturas na cidade. Neste contexto específico se localiza nossa experiência.

1. PRIMEIRAS HISTÓRIAS

Começamos nosso trabalho impulsionados pelo Programa das Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), iniciado em 2005, com acordo assinado entre os Ministérios de Educação do Brasil e da Argentina. O objetivo do PEIF consistia em “promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países” (MEC e MECyT, 2008, s.p.). O município de Foz do Iguazú participa do PEIF em parceria com Puerto Iguazú desde o início do programa, havendo uma escola em cada cidade.

Para atingir o objetivo proposto duas práticas eram feitas de forma colaborativa e conjunta: o *cruce* e o uso da metodologia de resolução de problemas. O *cruce* era o intercâmbio docente realizado entre as duas escolas participantes. As docentes da escola brasileira cruzavam a fronteira para ensinar o conteúdo em língua portuguesa e o contrário também acontecia, quando docentes argentinas cruzavam para ensinar o conteúdo estabelecido, em língua espanhola. Não havia o propósito de ensinar formalmente a língua adicional, mas EM língua adicional. A metodologia escolhida tinha uma problemática central a ser resolvido em oito encontros, sendo que tanto o tema central quanto as perguntas desenvolvidas eram sempre escolhas dos alunos. Cabe salientar que ambas escolas são da rede municipal de ensino regular, assim, as crianças atendidas encontram-se numa faixa etária entre 6 e 11 anos.

Em Puerto Iguazú houve a construção de uma escola específica para acolher o PEIF, chamada de Escola Intercultural nº 2. Já a escola iguaçuense escolhida foi um Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente (CAIC) em funcionamento no bairro próximo a Ponte da Fraternidade, fronteira com a Argentina. Como a escola brasileira já estava em funcionamento e é uma das maiores escolas do município, o quantitativo de estudantes das duas escolas ficou muito díspar. Enquanto a escola brasileira tem cerca de 600 alunos, a escola argentina não tem mais de 100 alunos. Com isso, durante a realização do *cruce*, as professoras brasileiras conseguiam ministrar atividades em todas

as turmas da escola parceira, mas as professoras argentinas não, considerando que tanto as professoras argentinas, quanto as brasileiras possuíam o mesmo tempo disponível para a aplicação das atividades.

A partir da realidade exposta, o projeto Fronteira Intercultural (FI) foi criado. Tendo como objetivo a sensibilização linguístico-cultural de crianças do ensino fundamental I da rede municipal de Foz do Iguaçu, o projeto atuou, primeiramente, em parceria com a escola iguaçuense integrante do PEIF, entre os anos de 2015 e 2016. O projeto focava-se principalmente em atender as turmas que não recebiam as professoras argentinas durante o *cruce*.

Por mais que a premissa do FI se assemelhasse a do PEIF, as ações e metodologia eram distintas. O FI era coordenado e orientado por uma professora universitária, mas executado por estudantes bolsistas da universidade, enquanto o PEIF era coordenado pelas diretoras das escolas, orientado por equipes pedagógicas da universidade (lado brasileiro) e da província (lado argentino) e executado por professoras das próprias escolas. As estudantes bolsistas e/ou voluntárias não cursavam, obrigatoriamente, licenciaturas, contudo todas deveriam ter o espanhol como língua materna ou proficiência em nível avançado e disponibilidade de tempo para a atuação e formação.

Em seu tempo de atuação na escola brasileira integrante do PEIF, o projeto FI atendeu mais de 250 crianças, de todas as séries do Ensino Fundamental I. Entrávamos uma vez por semana nas turmas selecionadas pela direção e coordenação pedagógica e ministrávamos uma atividade que fora planejada entre a coordenação do FI e a estudante participante. O foco das atividades era apresentar a diversidade cultural hispano-americana, sendo assim, foram realizadas contações de histórias e lendas hispano-americanas, músicas e brincadeiras de roda hispano-americanas e patrimônio histórico-cultural latino-americano. As atividades semanais tinham duração de no máximo trinta minutos por turma. O tempo curto foi elegido para não interromper em demasiado a aula da docente regente e seu planejamento.

Após os anos de atuação em somente uma escola, o FI foi convidado a atuar em outras escolas. Entre 2017 e 2019 atuou em duas escolas da região norte da cidade, com proximidade maior a fronteira paraguaia. O convite feito para atuar nessas escolas foi realizado por parte de docentes que participaram do projeto Pedagogia de Fronteira (Tallei, 2019) e que gostariam que as crianças das suas escolas tivessem maior contato

com a língua espanhola e cultura hispano-americana. A justificativa para tal, deu-se, pois, nestas escolas havia muitos estudantes de origem hispano-americana, principalmente estudantes de origem paraguaia (nascidos lá ou com pais paraguaios).

Ribeiro (2018) apresenta um gráfico detalhado de um levantamento solicitado pelo grupo de pesquisa Linguagem, Política e Cidadania à Secretaria Municipal de Educação, no qual aponta a presença de 372 crianças com nacionalidade estrangeira matriculadas no Ensino Fundamental I da rede. Contudo, metodologicamente, a coleta de dados feita de forma manual pelas secretarias da escola, cuidou somente de observar o país de nascimento de cada criança e não as línguas que as crianças realmente falam em casa (MORELLO, 2016). Segundo Morello (2016, p. 7)

A produção de informações sobre todas as línguas brasileiras torna-se igualmente fundamental para o planejamento de políticas públicas de grande impacto, **como a educação bilíngue em centenas de municípios plurilíngues do Brasil**, como é o caso dos que estão situados em regiões de intensas imigrações, ou de forte presença indígena ou então que se situam em faixas de fronteira com países hispanofalantes e igualmente plurilíngues. [grifo meu]

Desta forma, acreditamos que somente a verificação documental da nacionalidade das crianças regularmente matriculadas não basta para compreender a realidade escolar iguaçuense e, portanto, compreendo que o número detalhado por Ribeiro (2018) deve ser muito maior, quando tratamos das línguas faladas por estes estudantes.

Acima exposto, procuramos dirigir a prática das ações do FI na reflexão sobre as línguas e culturas que as crianças efetivamente falam e se organizam em casa, além de possibilitar o aumento do repertório linguístico-cultural ao qual elas estão cotidianamente expostas, conforme explicado acima. Assim, com a ajuda da utilização de contos (re)começamos e (re)formulamos nossas práticas, com o objetivo de surgir práticas translíngues nas ações.

Na próxima sessão abordaremos, com mais detalhes, as ações do FI, em especial, as realizadas em 2019, em uma escola da região norte do município de Foz do Iguaçu. Seguindo a metodologia da pesquisa-ação, descreveremos as atividades desenvolvidas e o resultado obtido.

2. EM UM LUGAR NÃO TÃO DISTANTE ...

Até o momento não citamos e nem citaremos o nome de nenhuma escola envolvida no FI e para descrevermos melhor as atividades realizadas em 2019, quaisquer nomes que possam identificar a escola ou a comunidade escolar, será substituído por letras do nosso alfabeto.

A escola A está localizada no atual bairro Porto Belo³, próximo ao Templo Budista. O bairro foi criado em 1994, após a doação dos lotes para famílias de baixa renda e desde então a há o funcionamento da escola A. Os dados do Projeto Político Pedagógico (PPP)⁴ informam que em 2018 haviam 277 alunos e 21 funcionários (entre professoras, coordenação, auxiliares). A comunidade é caracterizada pela sua situação de extrema vulnerabilidade, na qual 75% dos estudantes conta com renda familiar de até dois salários mínimos e por famílias monoparentais. Apesar disso, a escola destaca o fato de possuir um baixo índice de evasão e o aumento gradual das notas do IDEB, superando as metas estabelecidas. Contudo, em nenhum momento, o documento marco da escola A, o PPP, aponta a presença de alunos e famílias não brasileiras na descrição da comunidade. Essa questão é importante quando pensamos as relações e diferenças interculturais presentes na escola que trazem implicações didático-pedagógicas, como a inclusão de crianças não falante da língua oficial. Essas crianças são alfabetizadas em português, o que dificulta o processo de assimilação do som e o consequente aprendizado da letra, podendo trazer atrasos na aprendizagem. Conforme Cagliari (1989), a criança deve ser alfabetizada em sua primeira língua, pois assim há uma segurança maior no aprendizado.

Apesar de não haver alfabetização na língua das crianças estrangeiras da escola A, nem o levantamento sociolinguístico para determinar quais línguas estão presentes no contexto escolar – podendo existir, além do português, o espanhol e o guarani –, algumas docentes são interculturalmente sensíveis (FLEURI, 2001) e por isso almejam um espaço escolar, no qual a presença das línguas faladas na e pela comunidade escolar, estejam presentes no cotidiano educacional. Sendo assim, algumas docentes já haviam feito o curso do projeto Pedagogia de Fronteira (TALLEI, 2019) e tiveram acesso ao

³ A Lei Complementar 303/2018 estabeleceu uma nova nomeação aos bairros.

⁴ Os dados foram retirados do Projeto Político Pedagógico. O mesmo não constará nas referências para manter o sigilo do nome da escola, tal como informado no início do item.

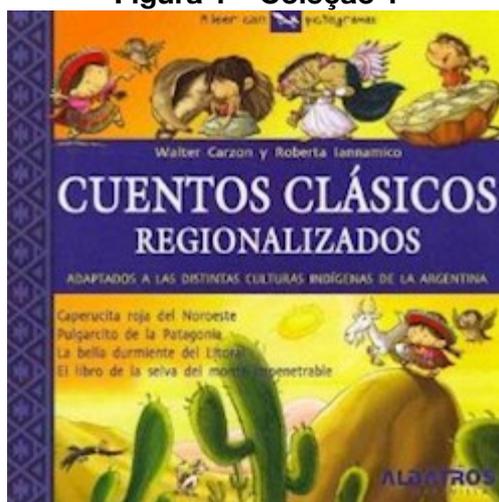
projeto FI e o trabalho desenvolvido em outras escolas e portanto, fizeram o convite para que o projeto fosse desenvolvido na escola A, pois consideraram importante a presença da língua espanhola, falada pela maioria das crianças estrangeiras matriculadas, no ambiente escolar, assim como veem a importância da manutenção da língua destas crianças neste espaço institucional de prestígio e de relações de poder (SILVA, 1998).

2.1 ... começamos nossa história

Descreveremos aqui as (implica)ções realizadas em 2019 na escola A através do projeto FI. O projeto envolveu duas turmas do 1º ano, três turmas do 2º ano, uma turma do 3º ano e uma turma da Classe Especial do Ensino Fundamental I, além de quatro turmas do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)⁵, em ambos os turnos. As turmas foram escolhidas pela coordenação da escola e do CMEI e as atividades eram realizadas uma vez na semana, por 30 minutos em cada uma das turmas. Tomamos como referência a diversidade cultural presente na fronteira trinacional e na sala de aula, destacando a identidade cultural de estudantes de outros países e regiões. No total, o público atendido foi de 210 alunos, entre eles, vários falantes bilíngues.

Para estas turmas, propusemos atividades como a narração de contos clássicos regionalizados. Esses contos integram a coleção da editora argentina Albatros.

Figura 1 – Coleção 1



Extraído de Editora Albatros em abril de 2020.

⁵ Como o CMEI estava em reformas, as aulas estavam sendo realizadas na escola, adjunta ao CMEI.

Os contos regionalizados tomam como base principal histórias e contos clássicos europeus, como Chapeuzinho Vermelho, O Pequeno Polegar, Bela Adormecida, O livro da selva, entre outras histórias. A editora argentina então resolveu, a partir dessas histórias, utilizar o reconto e valorizar a população autóctone. Os contos então foram ambientados em regiões diferentes da Argentina, tendo como personagens principais a população indígena destas regiões/ províncias. Além disso, há também histórias dos antigos impérios indígenas hispano-americanos: incas, maias e astecas.

Em 2019, os contos utilizados foram na seguinte ordem: (1) *Caperucita Roja del Noroeste* (Chapeuzinho Vermelho do Noroeste), trazendo a população *colla*, habitantes do noroeste argentino, região formada pelas províncias Jujuy, La Rioja, Salta, Catamarca, Santiago del Estero e Tucumán. (2) *La Cenicienta del Imperio Maya* (Cinderela do Império Maia), tendo os aspectos culturais do Império Maia. (3) *La Bella Durmiente del Litoral* (A Bela Adormecida do Litoral), com a população guarani representada e por último (4) *Robin Hood del Imperio Inca*, ambientado durante o Império Inca.

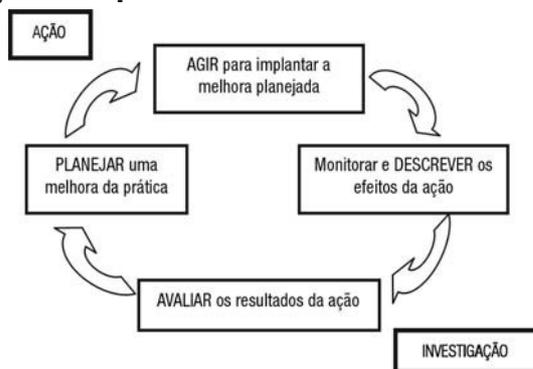
Havia uma preparação minuciosa das atividades. Apresentávamos geograficamente a região onde a história seria ambientada, a população indígena retratada e retomávamos aspectos da história base, o conto europeu tradicional. Todas essas ações prévias eram importantes, pois já apresentávamos vocabulário que surgiriam nos contos. Além disso, desde o princípio, todas as ações do projeto sempre foram realizadas em língua espanhola, pois conforme Tonelli e Cordeiro (2014, p.53)

o ensino e aprendizagem de uma LE pode contribuir para que o pequeno aprendiz faça conexões e crie hipóteses sobre as diferenças e as semelhanças entre as línguas, tomando consciência de que pode utilizá-las para estabelecer comunicação, transmitir ideias e compreender o mundo à sua volta.

Desta forma, acreditamos que para além da ampliação de acesso a recursos culturais, da reflexão sobre si e sobre o outro, o contato com outras línguas na primeira infância auxilia no conhecimento metalinguístico da criança e na compreensão sobre as funções da linguagem.

A reação das crianças já no primeiro contato com a língua era um termômetro de como agiríamos e planejaríamos nossas atividades futuras. Tendo como base metodológica para o planejamento a pesquisa-ação, com base em Tripp (2005) tomamos para o planejamento o esquema proposto no diagrama 1.

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Extraído de Tripp (2005)

Cada aula era um momento de investigação da própria prática, na qual rotineiramente planejávamos as atividades; executávamos (ou tentávamos executar) o planejamento; descrevíamos/ debatíamos o executado; avaliávamos os efeitos do executado, comparando-os com o planejamento; e reelaborávamos as atividades. Essa rotina constante de ação – reflexão – avaliação – ação foi primordial para adequação linguística das atividades e as propostas avaliativas realizadas após cada ação. Podíamos mensurar o grau de compreensão das crianças perante o novo idioma e assim adequar o vocabulário utilizado e as atividades sugeridas. Neste sentido, utilizávamos vocábulos e estruturas próximas da língua portuguesa, assim como deixávamos registrado, por escrito, palavras e/ou expressões que necessitavam uma compreensão precisa. Para a contação de história, tomávamos como estratégia o uso de pictogramas que facilitavam a compreensão tanto do contexto quanto da palavra nova inserida. Buscávamos sempre atividades que envolvessem a audição, a leitura, a escrita e a participação ativa e crítica dos estudantes, a partir da incitação a questionamentos e o estabelecimento de relações entre a língua e cultura apresentadas e a língua e cultura dos próprios estudantes.

Aproveitávamos também esse momento para diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes e saber quais deles eram falantes de espanhol ou que já tiveram contato com a língua através de familiares. Pudemos verificar que em todas as turmas havia a presença de pelo menos uma criança que já teve contato com a língua espanhola ou era falante de espanhol (três crianças eram hispano-falantes).

Outro fator que merece destaque neste momento inicial de interação foi o fato de todas as crianças relacionarem imediatamente o idioma falado pela estudante que

aplicava as atividades, com o Paraguai. A estudante, de origem colombiana, por ser falante de espanhol logo era relacionada aos paraguaios, contexto mais próximo aos estudantes. Conforme o PPP da escola A, alguns pais trabalham no comércio de Cidade do Leste – PY, desta forma a ligação com a língua é vinculada diretamente ao Paraguai. Apesar de Foz do Iguaçu também fazer fronteira com a Argentina, devido ao trabalho intenso no comércio paraguaio e o fluxo migratório (PEREIRA, 2014), a proximidade cultural é mais próxima ao Paraguai do que com a Argentina, fazendo com que as crianças estabeleçam uma ligação direta da língua com o país vizinho. Importante salientar que, no imaginário trinacional a cultura e língua espanhola estão tão fortemente ligadas ao Paraguai que, mesmo informando reiteradamente que não advinha deste país, as crianças ainda estabeleciam a ligação: falante de espanhol = paraguaio.

2.2 E assim a história vai se contando...

As turmas nas quais realizávamos as atividades estavam em três fases bem distintas: pré-alfabetização nas turmas do CMEI, alfabetização nas turmas dos 1º e 2º anos e alfabetizados nas turmas do 3º ano e classe especial. Para atingirmos as turmas nessas diferentes etapas de conhecimento, propúnhamos ações diferentes também, tendo sempre como panorama avaliativo, o disposto no diagrama 1.

Figura 2 – Imagem da turma 2º ano



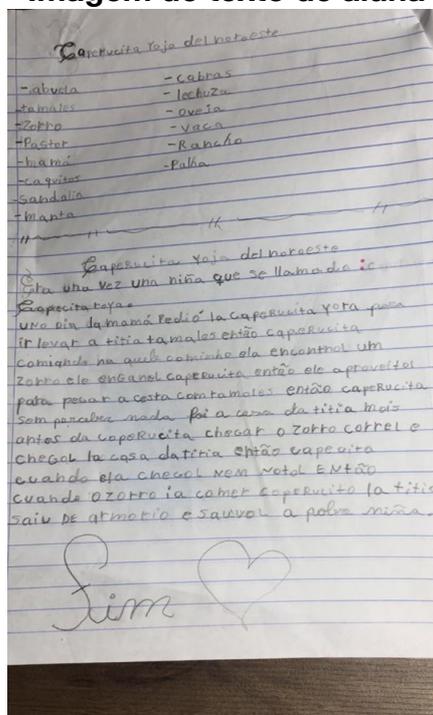
Fonte própria

Como ilustrado na figura 2, as atividades realizadas nas turmas de pré-alfabetização e alfabetização eram lúdicas. Ora fazíamos brincadeiras, ora cantávamos músicas, ora desenhávamos e pintávamos. As atividades eram dirigidas conforme a avaliação do planejamento e execução da atividade anterior. Na figura 2, apresentamos o

resultado parcial das atividades da história 2, *La Cenicienta del Imperio Maia*. Nesta atividade, as crianças representaram o espaço geográfico onde a história se passa, para em seguida estabelecer uma relação com seu próprio espaço, com suas moradias, vegetação e animais. O objetivo do projeto é sensibilizar as crianças para a língua e cultura hispano-americana, sem perder seu referencial trinacional e a identidade da região, com suas línguas e culturas que devem estar presentes no espaço escolar. Nestas turmas, pudemos observar as conexões realizadas pelas crianças entre o local e o global; muitas delas se viam como “cinderelas/ *cenicientas*”, pois informavam que esta era a profissão de suas mães. Além disso, conseguiram observar e representar a cinderela de outra forma, mais próxima as suas próprias características físicas.

Já para as turmas alfabetizadas, a proposta era sempre articulada com um texto escrito. Sabíamos que o desafio era grande, pois as crianças recebiam a informação na língua espanhola, contudo, a produção textual não precisa ser em espanhol. Na figura 3 apresentamos o exemplo de um texto produzido após a leitura da história 1. O comando para a atividade foi: “reescreva a história da Chapeuzinho, como se ela morasse aqui em Foz do Iguaçu.”

Figura 3 – Imagem de texto de aluna do 3º ano



Fonte própria.

Na figura 3, vemos que a estudante não seguiu o comando da atividade, contudo podemos perceber nitidamente traços de translanguagem em seu texto. Segundo Garcia (2009, p.140),

Translanguaging is about *communication*, not about *language* itself. There are times when we need to be language teachers, focusing on accuracy in English so that our learners can pass exams and be taken as proficient speakers in wider society. Much of the time, though, we are working with students to explore concepts, add to their knowledge, make connections between ideas and to help them make their voices heard by others. This is often about *communicating*, and this is where using *all* our language resources can be very valuable.

Comunicar-se então é mais importante do que o uso correto da língua padrão e da norma culta. A estudante do texto da figura 3 era bilíngue e na escola nunca teve a oportunidade em se expressar na sua outra língua, a espanhola. Importante ressaltar que sujeitos bilíngues acessam simultaneamente os recursos linguísticos, a fim de maximizar o potencial comunicativo (Garcia, 2009), assim, neste momento, a estudante pode expressar ao limite seu desejo de comunicar e por isso acessou tanto o repertório em língua portuguesa, quanto espanhola.

Evidenciamos aqui a importância em trazer as línguas dos estudantes neste contexto. A escola, instituição máxima de ensino formal, precisa valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, além disso precisamos considerar a pluralidade de identidades na formação de projetos educacionais e assim refletir sobre qual modelo de educação queremos e que sujeitos formamos.

Trazer as línguas e culturas dos sujeitos escolares no espaço institucional é de suma importância não só para o melhor aproveitamento escolar, mas também para a identificação do sujeito com o local no qual ele está inserido. Além disso, pensar a educação neste espaço trinacional é pensar na inclusão desses sujeitos fronteiriços, transpassados por línguas, culturas e identidades plurais.

3. PARA CONCLUIR, (TALVEZ) VIVERAM (SERÁ QUE) FELIZES PARA SEMPRE ...

A escola, inserida em sua realidade social e geográfica, deve levar em conta seus sujeitos e suas histórias. Levando em consideração que somos seres constituídos por e através da língua(gem); em contextos complexos, somos seres plurais. Em um espaço

trinacional, os sujeitos são permeados por culturas e línguas nacionais diversas. Na região apresentada neste trabalho, são três nações e três línguas oficiais que circulam cotidianamente nos contextos sociais.

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

Por acreditarmos em uma educação intercultural que inclui os sujeitos em sua pluralidade, pensamos no FI como uma forma de trazer à tona a diversidade presente no continente latino-americano, em uma relação glocal. No decorrer dos anos, podemos perceber a importância do projeto no reconhecimento e valorização da cultura do aprendiz, o que, muitas vezes, ocasionava em uma maior motivação do aprendiz, conforme depoimento de professoras. Com atividades lúdicas e fora da rotina escolar, o projeto FI auxiliou na sensibilização linguístico-cultural de crianças da cidade de Foz do Iguaçu, institucionalizou – por alguns momentos – uma língua minoritarizada na comunidade e promoveu a integração entre culturas hispano-americanas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Portaria n. 125, de 21 de março de 2014. Brasília: **Ministério da Integração**. Publicado no DOU Nº 56, segunda-feira, 24 de março de 2014, seção 1.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 16, 2001, p. 45-62.
- GARCÍA, O. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Phillipson and Tove Skutnabb-Kangas (eds). **Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local**. New Delhi: Orient Blackswan, pp. 128-145, 2009.
- INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **Municípios de faixa de fronteira – 2018**. <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/>

24073-municipios-da-faixa-de-fronteira.html?=&t=o-que-e acesso em 09 de abril de 2020.

JALIL, S. A. **Línguas, identidades culturais, migrações e narrativas: um estudo sobre falantes de árabe em Foz do Iguaçu**, Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil, 2018.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. **Modelo de ensino comum de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol**. Brasília e Buenos Aires, março de 2008. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf acesso em 10 de abril de 2020.

MORELLO, R. Censos nacionais e perspectivas políticas para as línguas brasileiras. **R. bras. Est. Pop.**, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, N. **Foz do Iguaçu Intercultural**. Cotidiano e Narrativas da Alteridade. Foz do Iguaçu: Editora Epígrafe, 2012.

PEREIRA, D. A. **Cartografia imaginária da tríplice fronteira**. 1. ed. São Paulo: Dobra Editora, 2014.

RIBEIRO, S. B. C. Acolhimento intercultural e ensino de português como língua adicional nas escolas municipais de Foz do Iguaçu. **DOMÍNIOS DE LINGU@GEM**, v. 12, p. 940-973, 2018.

SILVA, T. T. Currículo e cultura: uma perspectiva pós-estruturalista. **Educação em Debate** (CESA/UFC) , Mauá (RJ), v. 1, n.0, p. 36-41, 1998.

TALLEI, J. I. **A dimensão política e intercultural na formação do professor em escolas de fronteira**. Tese de doutorado em Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **Revista MOARA**, n.42, p.45-63, jul./dez. 2014, Estudos Linguísticos.

ABSTRACT

To be at the border is to be in constant flux between cultures and languages, with the presence of a constant linguistic and cultural diversity. However, when analyzing the educational area, Foz do Iguaçu does not observe in its practices and in its documents, multi and intercultural and plurilingual languages specific to the context in which they are inserted. Trying to fill this gap, the Intercultural Frontier project aims to present cultural aspects of Hispan American countries, especially Mercosur, through the Spanish language, for elementary school children. Executed since 2014, it has already served more than a thousand children from three municipal schools. From storytelling, children are invited to reflect on their own culture and thus not only know about themselves, but also to know and observe the diversity present in their social context.

KEYWORDS

Border; Intercultural educational; Language awareness

STORIES WE TELL AND MAKE AWESOME: INTERCULTURAL AND LINGUISTIC EDUCATION IN SCHOOLS ON THE BORDER

Laura Janaina Dias Amato

Doutora em Letras • Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Camila Tunubala Thochez

Graduanda em Letras • Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Recebido em 12/06/2020

Aceito em 17/08/2020