

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE FOZ DO
IGUAÇU
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, CULTURA E
FRONTEIRAS – DOUTORADO**

GISELE APARECIDA DOSSENA

**Gestão do multilinguismo na Prova SAEB: um estudo sobre as ações do município de
Foz do Iguaçu - PR com alunos do 5.º ano**

**FOZ DO IGUAÇU
2025**

GISELE APARECIDA DOSSENA

Gestão do multilinguismo na Prova SAEB: um estudo sobre as ações do município de Foz do Iguaçu - PR com alunos do 5.º ano

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Mestrado e Doutorado, do Centro de Educação Letras e Saúde, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título Doutor em Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras

ORIENTADOR: Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada

**Foz do Iguaçu
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da
Unioeste.

Dossena, Gisele Aparecida

Gestão do multilinguismo na Prova SAEB: um estudo sobre as ações do município de Foz do Iguaçu - PR com alunos do 5.º ano / Gisele Aparecida Dossena; orientador Adrian Alvarez Estrada. -- Foz do Iguaçu, 2025.
121 p.

Tese (Doutorado Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2025.

1. Políticas Linguísticas. 2. Prova Saeb. 3. Multilinguismo. 4. Avaliações Externas. I. Estrada, Adrian Alvarez, orient. II. Título.

DOSSENA, Gisele Aparecida. **Gestão do multilinguismo na Prova SAEB: um estudo sobre as ações do município de Foz do Iguaçu – PR com alunos do 5.º ano.** 121f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientador: Adrian Alvarez Estrada. Foz do Iguaçu, 2025.

Aprovado em: 17/09/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ADRIAN ALVAREZ ESTRADA**
Data: 14/10/2025 07:04:12-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

Documento assinado digitalmente
 **JULIANA FATIMA SERRAGLIO PASINI**
Data: 14/10/2025 13:04:59-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Juliana Fátima Serraglio Pasini
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grando do Sul

Documento assinado digitalmente
 **LUIZ CARLOS ECKSTEIN**
Data: 14/10/2025 14:04:43-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Carlos Eckstein
Instituto Federal do Paraná

Documento assinado digitalmente
 **MARCO ANTONIO BATISTA CARVALHO**
Data: 14/10/2025 14:17:49-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Marco Antônio Batista Carvalho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

Documento assinado digitalmente
 **VALDECIR SOLIGO**
Data: 16/10/2025 14:35:27-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Valdecir Soligo
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, minha profunda gratidão a Deus, por esta oportunidade única e por guiar meus passos nesta desafiadora jornada de estudos, que, sem dúvida, enriqueceu imensamente minha formação pessoal e profissional.

Ao meu pai, Waldemar (*in memoriam*), a quem também dedico esta tese, cuja memória me inspira e me acompanha do plano celestial. A sua sabedoria, o seu exemplo de perseverança e o seu amor incondicional foram pilares em minha vida. Cada passo nesta jornada acadêmica foi trilhado com a certeza de seu apoio e a inspiração de sua vida. Sinto a sua presença em cada linha e em cada nova descoberta.

À minha mãe, Eva, meu eterno reconhecimento. Ela foi a força motriz que me impulsionou a prosseguir na trajetória acadêmica, oferecendo todo o amor, atenção e carinho ao meu filho enquanto eu me dedicava à produção desta tese. Serei eternamente grata pelo seu exemplo inspirador como esposa, mãe e avó.

Ao meu esposo, Nilson, minha sincera e profunda gratidão. A sua compreensão inabalável diante das minhas “presenças ausentes” – aquelas longas horas dedicadas aos livros e à escrita, sacrificando momentos que poderiam ser nossos – foi um pilar essencial. O seu apoio incondicional, a força e a coragem que você me transmitiu, tanto nas madrugadas de estudo quanto em cada etapa do processo de escrita desta pesquisa, foram absolutamente fundamentais para a concretização deste trabalho.

Ao meu filho, Felipe, sua compreensão e paciência foram um bálsamo nos momentos em que minha dedicação aos estudos me afastava de você. Cada tarde de domingo em que você passava ao meu lado, fazendo companhia silenciosa enquanto eu mergulhava nos livros, foi um gesto de amor e apoio inestimável. A sua presença e o seu carinho foram a luz que iluminou minha jornada e a motivação para seguir em frente.

A todos os meus parentes e amigos, minha sincera gratidão. Vocês compreenderam a minha ausência em tantos momentos essenciais e foram uma fonte constante de incentivo ao longo de todo esse processo de dedicação aos estudos.

Ao meu orientador, Prof^o Dr. Adrian Alvarez Estrada, minha profunda gratidão. O seu apoio constante, direcionamento preciso e comprometimento inestimável foram essenciais nesta desafiadora trajetória de pesquisa. És um excelente profissional, conduzindo seu trabalho com notável ética e dedicação.

Agradeço imensamente aos membros da banca examinadora, Prof^a Dra. Juliana Fátima Serraglio Pasini, Prof^o Dr. Marco Antônio Batista Carvalho, Prof^o Dr. Luiz Carlos Eckstein e

Prof^o Dr. Valdecir Soligo, pelas significativas contribuições e valiosas sugestões que enriqueceram substancialmente este trabalho. A profundidade de suas análises e o olhar crítico foram fundamentais para o aprimoramento desta tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu e aos colegas de turma, minha gratidão.

Por fim, agradeço a todos que, de uma maneira ou outra, fizeram parte deste momento tão importante em minha vida. Minha eterna gratidão a cada um de vocês!

Não deixe de fazer algo que gosta devido à falta de tempo. A única falta que terá será a desse tempo que infelizmente não voltará jamais.

Mario Quintana.

DOSSENA, Gisele Aparecida. **Gestão do multilinguismo na Prova SAEB:** um estudo sobre as ações do município de Foz do Iguaçu - PR com alunos do 5.º ano. 119f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientador: Adrian Alvarez Estrada. Foz do Iguaçu, 2025.

RESUMO

A avaliação da qualidade da Educação Básica, por meio de testes padronizados, como a Prova SAEB, tem se intensificado nas últimas décadas. No entanto, a aplicação desses instrumentos em contextos de grande diversidade linguística, como é o caso de municípios de fronteira, exige a adoção de medidas específicas para tentar garantir a equidade principalmente entre os alunos imigrantes. Nesse viés, esta pesquisa tem como objeto de estudo a análise das políticas linguísticas de Foz do Iguaçu - PR para compreender como o município tem abordado o multilinguismo presente na região de fronteira, considerando as especificidades do contexto sociocultural local. O objetivo é analisar se o município tem uma política linguística e como as suas ações podem auxiliar os alunos cuja língua materna se difere da utilizada na Prova SAEB no que tange à superação da barreira linguística. A metodologia utilizada para coleta de informações pautou-se em pesquisa bibliográfica considerando fontes primárias, como documentos oficiais e coleta de dados do órgão oficial, e fontes secundárias, por meio do levantamento de teses, de dissertações e de artigos científicos que tratam do objeto desta pesquisa. A análise revelou que, embora Foz do Iguaçu - PR tenha implementado algumas ações pontuais de acolhimento para alunos imigrantes, não se pode afirmar que o município possui uma política linguística estruturada com o objetivo claro de auxiliar esses estudantes na superação da barreira do idioma. A falta de implementação de iniciativas previstas em documentos oficiais e a necessidade de revisão e melhor estruturação de outras ações indicam uma lacuna nessa área, o que pode ser um fator prejudicial para o desempenho dos alunos na resolução da prova SAEB.

Palavras-chave: avaliação externa; políticas linguísticas; políticas educacionais; Prova SAEB; multilinguismo; Fronteira.

DOSSENA, Gisele Aparecida. **Management of multilingualism in the SAEB test: a study of the actions of the municipality of Foz do Iguaçu, Paraná, with fifth grade students.** 119f. Thesis (Doctorate in Society, Culture, and Frontiers) – State University of Western Paraná. Advisor: Adrian Alvarez Estrada. Foz do Iguaçu, 2025.

ABSTRACT

The assessment of the quality of basic education through standardized tests, such as the SAEB Test, has intensified in recent decades. However, applying these instruments in contexts of great linguistic diversity, such as border municipalities, requires adopting specific measures to ensure equity, especially among immigrant students. This research aims to analyze Foz do Iguaçu's language policies to understand how the municipality has addressed multilingualism in the border region, considering the local sociocultural context's specificities. The objective is to determine if the municipality has a language policy and if so, how it can help students whose native language differs from the language used in the SAEB test overcome the language barrier. The methodology used to collect information was based on bibliographic research, considering primary sources such as official documents and data from official bodies, as well as secondary sources through a survey of theses, dissertations, and scientific articles dealing with the subject of this research. The analysis revealed that, although Foz do Iguaçu, Paraná, has implemented some specific welcoming actions for immigrant students, it cannot be said that the municipality has a structured language policy with the clear objective of helping these students overcome the language barrier. The lack of implementation of initiatives outlined in official documents and the need for review and better structuring of other actions indicate a gap in this area, which may negatively affect student performance on the SAEB exam.

Keywords: external evaluation; language policies; educational policies; SAEB Test; multilingualism; border.

DOSSENA, Gisele Aparecida. **Gestión del multilingüismo en la prueba SAEB**: un estudio sobre las acciones del municipio de Foz do Iguaçu (Paraná) con alumnos de 5.º curso. 119f. Tesis (Doctorado en Sociedad, Cultura y Fronteras) – Universidad Estatal del Oeste de Paraná. Director: Adrián Álvarez Estrada. Foz do Iguaçu, 2025.

RESUMEN

La evaluación de la calidad de la educación básica mediante pruebas estandarizadas, como la prueba SAEB, se ha intensificado en las últimas décadas. Sin embargo, la aplicación de estos instrumentos en contextos de gran diversidad lingüística, como en los municipios fronterizos, requiere la adopción de medidas específicas para garantizar la equidad, especialmente entre el alumnado inmigrante. En este sentido, el objetivo de esta investigación es analizar las políticas lingüísticas de Foz do Iguaçu (Paraná) para comprender cómo el municipio ha abordado el multilingüismo presente en la región fronteriza teniendo en cuenta las especificidades del contexto sociocultural local. El objetivo es analizar si el municipio cuenta con una política lingüística y cómo sus acciones pueden ayudar a los alumnos cuya lengua materna difiere de la utilizada en la prueba SAEB a superar la barrera lingüística. Para la recopilación de información, se utilizó una metodología basada en una investigación bibliográfica que tuvo en cuenta tanto fuentes primarias, como documentos oficiales y recopilación de datos del organismo oficial, como fuentes secundarias, mediante el estudio de tesis, disertaciones y artículos científicos relacionados con el tema de investigación. El análisis reveló que, si bien Foz do Iguaçu, Paraná, ha implementado algunas medidas específicas de acogida para estudiantes inmigrantes, no se puede afirmar que el municipio cuente con una política lingüística estructurada con el objetivo claro de ayudar a estos estudiantes a superar la barrera lingüística. La falta de implementación de las iniciativas descritas en los documentos oficiales y la necesidad de revisar y estructurar mejor otras acciones indican una brecha en esta área, lo que podría afectar negativamente el rendimiento estudiantil en el examen SAEB.

Palabras clave: evaluación externa; políticas lingüísticas; políticas educativas; Prueba SAEB; multilingüismo; Frontera.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional de Educação Básica
ANRESC	Avaliação de Rendimento Escolar
Art.	Artigo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
D	Descritor
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
IILP	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
INDL	Inventário Nacional de Diversidade Linguística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC-	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OIM	Organização Internacional para as Migrações
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Política Educacional
PL	Política Linguística
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SISMIGRA	Sistema Nacional de Registro Migratório
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde

TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UBS	Unidade Básica de Saúde
UCLA	Universidade da Califórnia
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNODC	Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Países que registram apenas uma língua oficial	40
Figura 2 - Países com dois idiomas oficiais	43
Figura 3 - Países com mais de duas línguas oficiais	45
Figura 4 - Representação da fusão entre as línguas na tríplice fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina)	49
Figura 5 - Etapas do Planejamento Linguístico Educacional apresentadas por Menken e Garcia (2010)	57
Figura 6 - Orientação quanto ao processo de avaliação que constam nos documentos legais (LDBEN, PCNs, DCNs e BNCC)	65
Figura 7 - Descritores da Prova SAEB do 5.º ano referentes ao Tópico I - Procedimentos de Leitura	67
Figura 8 - Poema utilizado para comparar a diferença do vocabulário entre as línguas portuguesa e espanhola	69
Figura 9 - Descritores da Prova SAEB do 5.º ano referentes ao Tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	71
Figura 10 - Descritores da Prova SAEB do 5.º ano referente ao Tópico III - Relação entre Textos	72
Figura 11 - Descritores da Prova SAEB do 5.º ano referentes ao Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto	73
Figura 12 - Descritores da Prova SAEB do 5.º ano referentes ao Tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	74
Figura 13 - Descritores da Prova SAEB do 5.º ano referente ao Tópico VI - Variação Linguística	75
Figura 14 - Imagem de apoio para explicação da Teoria Clássica dos Testes	77
Figura 15 - Imagem de apoio para explicação da Teoria da Resposta ao Item	78
Figura 16 - Parte do questionário socioeconômico aplicado aos alunos matriculados no 5.º ano das escolas brasileiras	83
Figura 17 - Formulário disponível às instituições escolares da rede municipal com o objetivo de coletar informações sobre o aluno imigrante e sua família	99
Figura 18 - Calendário escolar de 2025 para as escolas da rede pública municipal de ensino de Foz do Iguaçu - PR	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Idiomas oficiais utilizados nos países que fazem fronteira com o Brasil	25
Quadro 2 - Relação das cidades gêmeas brasileiras divididas por região e estado	30
Quadro 3 - Descrição dos questionários do Saeb para cada público específico	82
Quadro 4 - Idioma que os alunos matriculados nos 5. ^{os} anos utilizam em casa para se comunicar	84
Quadro 5 - Documentos legais e ações voltadas ao aluno imigrante	88
Quadro 6 - Ações para a área da educação dispostas no Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná (2014)	90
Quadro 7 - Ações, metas, prazos e responsáveis estipulados no eixo da Educação no Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas de Foz do Iguaçu	93
Quadro 8 - Etapas e ações para o acolhimento e matrícula dos alunos imigrantes disponibilizadas às instituições de ensino do município de Foz do Iguaçu - PR..	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de dissertações e teses relacionadas aos termos “IDEB” e “SAEB” encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES/MEC entre os anos 2000 e 2009	27
Tabela 2 - Número de dissertações e teses relacionadas aos termos “IDEB” e “SAEB” encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES/MEC entre os anos 2010 e 2019	27
Tabela 3 - Número de dissertações e teses relacionadas aos termos “IDEB” e “SAEB” encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES/MEC entre os anos 2020 e 2023	28
Tabela 4 - Quantitativo de número de habitantes, de escolas e de matrículas no ensino fundamental das cidades gêmeas no ano de 2021	32
Tabela 5 - Comparativo entre alunos brasileiros e alunos imigrantes matriculados na rede municipal do 1.º ao 5.º anos de 2019 a 2023	95
Tabela 6 - Quantitativo de matrículas de alunos de origem paraguaia e argentina na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu nos anos de 2019 e 2023	96

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	24
1.1	As avaliações em larga escala nas produções acadêmicas.....	25
1.2	Delimitação da pesquisa.....	29
2	A PRESENÇA DO MULTILINGUISMO NA CIDADE DE FRONTEIRA INTERNACIONAL	35
2.1	Oficialização da língua portuguesa: uma relação de poder.....	35
2.2	O mito do monolinguismo.....	38
2.3	Debates acerca do bilinguismo.....	42
2.4	O lado oculto do pluri/multilinguismo nos países.....	44
2.5	Língua, fronteira e território.....	46
2.6	Políticas linguísticas, políticas de língua e planejamento linguístico: apontamentos conceituais.....	51
3	A PROVA SAEB E SEUS DESDOBRAMENTOS	61
3.1	Documentos legais e orientadores para o processo avaliativo educacional.....	62
3.2	Constituição da Prova SAEB.....	66
3.1.1	Matriz de referência da Prova SAEB.....	66
3.1.2	A Teoria da Resposta ao Item.....	76
3.1.3	Escalas de proficiência e perfil do aluno.....	79
3.1.4	Questionários contextuais: dados sobre os alunos imigrantes.....	82
4	POLÍTICAS MUNICIPAIS DE FOZ DO IGUAÇU - PR PARA A INCLUSÃO LINGUÍSTICA DE ALUNOS IMIGRANTES	86
4.1	Marco legal e normativo: diretrizes nacionais e estaduais para a educação de imigrantes.....	87
4.1.2	Marco legal e normativo: o plano de ações para imigrantes no município de Foz do Iguaçu - PR.....	91
4.2	Políticas Linguísticas em Foz do Iguaçu - PR: programas e projetos para imigrantes.....	95
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	112

INTRODUÇÃO

Avaliar a aprendizagem dos estudantes sempre foi uma prática recorrente como uma das minhas ações docentes, que já percorrem um tempo significativo, desde 1999. Aliás, de fato, sabe-se o quão importante e necessário é o ato de avaliar durante o processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, vale ressaltar que, quando me refiro ao “ato de avaliar”, não se trata de exames/provas, mas sim daquele processo contínuo¹ que se desdobra no dia a dia de uma sala de aula.

Neste percurso de profissional docente, deparei-me² com instrumentos de avaliação para “ aferir a aprendizagem” dos estudantes que não foram elaborados por mim (professora), nem por meus colegas de escola, mas por agentes externos. Percebi também que, conforme os anos passavam, a presença dessas avaliações se tornava mais constante.

Nos anos de 2015 e 2016, estive à frente da direção de uma escola municipal em Cascavel - PR, e comecei a notar algumas relações que ocorriam em torno das avaliações externas. Já no ano de 2019, enquanto estava na função de coordenadora pedagógica escolar, tive contato com a Prova Paraná Fluência, aplicada aos alunos dos 2.º anos do Ensino Fundamental I, contato que suscitou o interesse em entender melhor o porquê e para quê das avaliações externas. Tal fato culminou em minha pesquisa de mestrado³.

Ainda tentando conhecer mais sobre as avaliações externas, em 2020, surgiu a possibilidade de realizar a aplicação da Prova SAEB aos alunos matriculados nos 5.º anos das escolas municipais de Cascavel - PR. Na condição de aplicadora dessa avaliação, muitos fatores voltaram a me incomodar, mas o que mais se destacou foi com relação aos alunos imigrantes⁴ que não dominavam o vocabulário da língua portuguesa⁵.

Esse fato foi o propulsor para me fazer refletir sobre o município de Foz do Iguaçu - PR, que não apenas acolhe imigrantes de diversas nacionalidades, mas também mantém uma

¹A proposição de um *processo contínuo* foi feita pelo educador norte-americano Ralph Tyler, em 1930, no que tange à avaliação da aprendizagem. O educador apresentou o “ensino por objetivos”, em que avaliar de maneira contínua faz parte do processo para atingir o objetivo final. Essa proposta diverge da ideia de avaliação por exame que ocorre apenas no final de um período e que tem função classificatória.

² Em alguns trechos desta tese, foi empregada a primeira pessoa do singular para relatar informações específicas da pesquisadora; nos demais casos, padronizou-se a escrita com a primeira pessoa do plural.

³A dissertação denomina-se *Prova Paraná Fluência 2019: reflexões e apontamentos*, e foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel - PR (Dossena, 2022).

⁴Segundo dados extraídos da pesquisa de doutorado de Lineker Alan Gabriel Nunes (2023), residiam no município de Cascavel - PR, em 2019, aproximadamente 2 mil haitianos.

⁵O termo língua portuguesa será grafado em letra minúscula por ser considerado um substantivo comum e por se referir a um idioma, escolha em conformidade com o Novo Acordo Ortográfico.

relação intrínseca com países vizinhos, Paraguai e Argentina, aumentando a diversidade linguística e cultural entre a população de estudantes. Essa reflexão foi o ponto de partida para o ingresso no Doutorado, na linha de pesquisa em Linguagem, Cultura e Identidade, assim como foi o que me levou a delimitar Foz do Iguaçu, no Oeste do Paraná, como o lócus desta pesquisa, conforme mais bem explicitado no primeiro capítulo desta tese.

Concomitantemente à reflexão sobre a situação dos alunos imigrantes em avaliações externas, surgiu a necessidade de também pensar o próprio município em que atuo, Cascavel - PR, o qual atualmente conta com 2.361 alunos imigrantes advindos dos mais variados países, dentre eles, Venezuela, Haiti, Cuba, Paraguai, Peru, Colômbia, Argentina, Bolívia, Equador, Chile, Egito, Espanha, Jordânia, Reino Unido, Andorra, Angola, Guiana, Guiana Francesa, Marrocos, Portugal e Tanzânia. Questionei-me sobre quais ações poderiam ser desenvolvidas para auxiliar esses estudantes. A partir do final de 2023, após a escuta ativa de pais, responsáveis, professores e equipes gestoras de escolas municipais, iniciou-se o delineamento de um projeto que se concretizou em 1.º de julho de 2024, por meio do Decreto Municipal n.º 18.484 (Cascavel, 2024), com a implantação do Centro de Integração e Aprendizagem de Línguas e Culturas (CIALC).

O CIALC tem como objetivo primordial promover a integração social e cultural, oferecendo cursos de língua portuguesa para alunos estrangeiros, seus pais e familiares, além de cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras), italiano, inglês e espanhol para professores da rede municipal de ensino. Para apoiar o processo de ensino e de aprendizagem, foi desenvolvido um material didático específico em versões infantil e adulta, que visa a auxiliar tanto os docentes nas aulas de língua portuguesa quanto os alunos imigrantes em seu aprendizado, promovendo também a troca de experiências e a valorização da cultura do outro.

Com relação ao local delimitado para esta pesquisa e com o intuito de compreender e de conhecer as ações desenvolvidas para auxiliar os alunos imigrantes com dificuldade de compreensão linguística, emergiu a necessidade de investigar as ações e as estratégias adotadas para instrumentalizar os alunos imigrantes⁶ matriculados no município de Foz do Iguaçu - PR no enfrentamento dos desafios linguísticos inerentes à Prova SAEB.

Essa avaliação, que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, evoluiu significativamente ao longo dos anos. Em 2005, o SAEB foi desdobrado na Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como

⁶Nesta tese, o termo “imigrante” será empregado de forma abrangente, englobando todos os indivíduos que se estabeleceram em território brasileiro e que são oriundos de outros países, independentemente de sua nacionalidade, de seu *status* migratório ou dos motivos da migração.

Prova Brasil, e na Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB). A partir de 2007, com a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), essas avaliações passaram a se articular com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual, por sua vez, combina os resultados de desempenho dos alunos na Prova Brasil com as taxas de aprovação, utilizando dados do Censo Escolar para fornecer uma visão abrangente da qualidade da educação.

Apesar de as avaliações externas já terem percorrido um longo caminho até a atualidade, ainda nos deparamos com intensos debates acerca delas. Ora questiona-se a sua utilização como instrumento de responsabilização e de culpabilização, atribuindo os resultados apresentados pelos alunos como representação do trabalho realizado pelos professores e gestores, tornando evidente a função controladora do Estado; ora aponta-se para a avaliação como a única detentora do poder capaz de proporcionar a melhoria da qualidade da educação. Diante desse debate, Afonso (2007) também sublinha como uma problemática a utilização dos resultados como forma de ranqueamento, algo que gera uma competitividade indevida entre os envolvidos.

O ranqueamento, de fato, na maioria das vezes, é causado pela imprensa, que divulga apenas os resultados das avaliações externas, omitindo mais informações e esclarecimentos dos demais componentes do processo.

Diante do exposto, desfaz-se a ideia da coleta de dados que possibilita o planejamento e a execução de estratégias e ações voltadas à política educacional. Os dados são realmente coletados, contudo, o que acaba por se perder são os resultados, pois não são utilizados para os devidos fins. Conforme aponta Soligo (2010),

[...] no entanto, os dados coletados pelos testes e demais mecanismos de coleta constituem possibilidades que chegam as escolas e por vezes não são adequadamente utilizados. Isso ocorre por inúmeros motivos. Entre eles a falta de treinamento no manuseio dos materiais que chegam as instituições. Para reverter este quadro há a necessidade de repensar projetos e técnicas pedagógicas que não dão mais conta da realidade que bate as portas das escolas (Soligo, 2010, p. 3).

Os resultados do IDEB são outro fator a ser muito questionado, a começar pela padronização do teste para um público amplo e com múltiplas especificidades econômicas, sociais e culturais. Diante dessas especificidades, está presente, muitas vezes despercebido, o multilinguismo, por meio de alunos que se declaram falantes de outra língua no âmbito familiar. Analisando os questionários contextuais de 2019 respondidos pelos alunos

matriculados nas turmas de 5.º ano do município de Foz do Iguaçu - PR, observamos que 2% responderam que são falantes da língua espanhola e 1% de outra língua.

A partir desses dados, inserimos nesse debate outro aspecto que está diretamente atrelado ao resultado da Prova SAEB e que é responsável pela problematização desta pesquisa: a Prova SAEB para o aluno imigrante. Assim, indagamo-nos: O desempenho dos alunos imigrantes do município de Foz do Iguaçu - PR, cuja língua predominante em seu ambiente familiar não é a língua portuguesa, é analisado da mesma maneira que os alunos nativos? Há algum encaminhamento específico que auxilie o aluno imigrante quanto ao vocabulário durante a aplicação da prova? O aluno que não conhece ou não está familiarizado com a língua portuguesa tem condições de responder corretamente às questões da prova, em especial as de língua portuguesa?

Partindo-se do pressuposto de que os resultados da Prova SAEB são oriundos da análise das respostas dos estudantes, as quais, por sua vez, estão intrinsecamente ligadas aos processos de leitura, de compreensão e de interpretação textual, emerge a seguinte questão de pesquisa: Considerando o contexto do município de Foz do Iguaçu - PR, caracterizado como cidade gêmea e, portanto, palco de intensos fluxos migratórios, quais estratégias pedagógicas têm sido implementadas para atender às necessidades específicas dos alunos imigrantes?

Na busca por melhores condições de vida, muitas famílias de origem paraguaia e argentina adentraram e se instalaram em várias cidades brasileiras. Contudo, com base nas estatísticas, percebe-se que as cidades de fronteira são as que mais recebem e acolhem essas famílias, fato justificado pela proximidade do país de origem, como é o caso de Foz do Iguaçu, que faz fronteira com o Paraguai e Argentina. De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação (SMED), Foz do Iguaçu - PR registra um número relevante de imigrantes fronteiriços paraguaios e argentinos matriculados na rede municipal de ensino. Segundo constatado em 2018 pelo Programa de Acolhimento ao aluno migrante/refugiado, dos 402 alunos imigrantes matriculados, 203 são paraguaios são de origem paraguaia e 22 de origem argentina. Os demais alunos são provenientes de 16 outros países, conforme detalhado no quarto capítulo desta pesquisa.

Considerando esses dados e a concepção histórico-cultural de ensino e de aprendizagem abordados por Vygotsky, em que o processo da aquisição da leitura e da escrita não pode se resumir ao ato de codificar e decodificar letras, mas, antes disso, deve contemplar a função social e cultural dessas habilidades, ou seja, a linguagem como forma de

interação, é um tanto quanto questionável mensurar o conhecimento dos alunos imigrantes de maneira igual aos demais estudantes nascidos em nosso país.

As mais variadas reflexões e questionamentos têm sido formulados por diversos autores a respeito da realização das avaliações em larga escala nas instituições escolares brasileiras. Analisar o desempenho de todos os estudantes por igual, desconsiderando as relações e vivências do sujeito, bem como o modo e o tempo com que eles aprendem, é um dos grandes fatores que colaboram para tais indagações. Atribuir uma nota de desempenho a estudantes que não têm a língua portuguesa como a sua língua materna, principalmente em testes padronizados que envolvem a leitura e a interpretação, é algo que merece considerável atenção.

Diante das problemáticas previamente delineadas, esta pesquisa tem como objetivo central identificar e analisar as ações e as estratégias implementadas no âmbito das políticas educacionais e linguísticas iguaçuenses, com o intuito específico de instrumentalizar os alunos imigrantes no que concerne ao domínio do léxico da língua portuguesa. Buscamos compreender como essas políticas contribuem para o desenvolvimento da proficiência lexical desses alunos, visando a auxiliá-los de forma mais efetiva para a realização da Prova SAEB.

Arelados ao escopo geral, os objetivos específicos são: i) analisar as características das relações linguísticas presentes no município de Foz do Iguaçu com foco na identificação de possíveis impactos dessas relações no desempenho de alunos imigrantes na Prova SAEB; ii) analisar a relação entre os conteúdos da componente curricular Língua Portuguesa avaliados na Prova SAEB e o desempenho dos alunos, considerando a metodologia de mensuração dos resultados; iii) avaliar como as particularidades das relações linguísticas na cidade de Foz do Iguaçu - PR, como o bilinguismo e o contato entre línguas, impactam a compreensão e a interpretação textual de alunos, com foco na identificação de dificuldades lexicais e semânticas; iv) investigar as ações implementadas pelo município de Foz do Iguaçu - PR para o acolhimento linguístico de alunos imigrantes; e v) avaliar as políticas linguísticas do município de Foz do Iguaçu - PR para a superação das barreiras linguísticas dos alunos imigrantes.

Na pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa, tanto em sua fundamentação teórica quanto em sua metodologia. Essa escolha se justifica pela necessidade de apreender a complexidade e a profundidade dos fenômenos sociais relacionados ao acolhimento e à instrumentalização linguística de alunos imigrantes na tríplice fronteira. A abordagem qualitativa permite ir além da quantificação, buscando compreender significados,

experiências, percepções e contextos, elementos cruciais para analisar as ações e estratégias desenvolvidas pelos municípios.

A coleta de informações para este estudo pauta-se predominantemente na pesquisa bibliográfica. Consideramos como fontes primárias os documentos oficiais (legislação, portarias, decretos municipais e estaduais, relatórios institucionais de secretarias de educação) e dados e estatísticas específicos de órgãos competentes. Como fontes secundárias, empreendemos um levantamento de teses, de dissertações e de artigos científicos. A análise de tais materiais é essencial para fundamentar teoricamente a pesquisa, dialogando com conceitos sobre a imigração, as políticas linguísticas e educacionais e a avaliação escolar.

Esta tese está estruturada em quatro capítulos, cada um desempenhando um papel crucial no desenvolvimento e na apresentação da pesquisa. No primeiro capítulo, contextualizamos de modo aprofundado a pesquisa. Para tanto, apresentamos o panorama atual das discussões que circundam o tema da avaliação externa e a inclusão de alunos imigrantes no contexto educacional brasileiro, destacando a complexidade e a urgência da questão linguística. Reiteramos também a relevância desta investigação, explicando como a Prova SAEB, em especial para alunos que têm o português como segunda língua, requer atenção e estratégias específicas, particularmente em municípios fronteiriços. Ainda nesse capítulo, delineamos o percurso metodológico, explicitando os métodos de coleta e análise de dados de caráter qualitativo. Por fim, delimitamos o espaço da pesquisa, especificando os contextos geográficos de Foz do Iguaçu, no Oeste do Paraná, justificando a escolha por esse município.

No segundo capítulo, aprofundamos as discussões sobre as dinâmicas das relações econômicas, sociais e culturais presentes nas cidades de fronteiras internacionais, com foco especial nas cidades gêmeas. Além disso, abordamos as relações linguísticas que emergem e que se desenvolvem nessas regiões de fronteira, dada a sua intrínseca complexidade. Para tanto, faremos um breve estudo sobre a implantação da língua portuguesa no Brasil, buscando evidenciar a relação de poder que se estabeleceu em torno das línguas e como elas podem ser poderosos instrumentos de dominação. No campo das línguas, definimos os conceitos de monolinguismo, de bilinguismo, de multilinguismo e de plurilinguismo, termos fundamentais para a análise ao longo deste estudo. Por fim, refletimos sobre o “mito do monolinguismo”, uma crença difundida em diversos países, incluindo no Brasil, que desconsidera a rica diversidade linguística e as implicações sociais e educacionais de tal visão.

No terceiro capítulo, analisamos global e criticamente a Prova SAEB, buscando desvendar as camadas de sua estrutura e de suas potenciais implicações para o público-alvo desta pesquisa. Primeiramente, detalhamos a matriz de referência utilizada para a elaboração das questões, com um olhar minucioso para as de língua portuguesa. Investigamos como essa matriz, ao delinear as habilidades e as competências avaliadas, pode se relacionar com o repertório linguístico dos alunos que não têm o português como língua materna. Em seguida, examinamos os critérios empregados para traçar o perfil acadêmico dos estudantes, assim como a forma de cálculo para a mensuração do seu desempenho, buscando compreender a metodologia subjacente à pontuação e como ela reflete o conhecimento de estudantes com diferentes níveis de proficiência em português. Por fim, investigamos as questões que compõem os questionários socioeconômicos da Prova SAEB, observando o percentual de alunos que se declaram falantes de uma outra língua em seu ambiente familiar. A análise da Prova SAEB tem como principal intenção compreender o que pode, de fato, interferir nas respostas e no desempenho dos alunos advindos das fronteiras com Paraguai e Argentina, bem como a maneira pela qual seus resultados são mensurados e interpretados no contexto de uma avaliação padronizada que pressupõe um determinado domínio linguístico.

No quarto e último capítulo, nosso escopo foi identificar a existência das políticas linguísticas no município de Foz do Iguaçu - PR e, em caso afirmativo, analisar se elas podem contribuir para que os alunos imigrantes da rede municipal superem barreiras linguísticas. O foco primordial é a análise de como essas políticas impactam a compreensão da Prova SAEB por parte dos alunos imigrantes. Para atingir esse objetivo, examinamos de modo aprofundado documentos legais e normativos de Foz do Iguaçu - PR, incluindo leis, decretos, resoluções e diretrizes pedagógicas, a fim de identificarmos ações e iniciativas específicas que visam a atender às necessidades linguísticas dos alunos imigrantes. A partir dessa análise documental, refletimos sobre os impactos dessas políticas na prática pedagógica dos professores e no desempenho dos alunos imigrantes na Prova SAEB.

1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Toda pesquisa, antes de chegar aos seus resultados, perpassa um percurso metodológico carregado de procedimentos, de abordagens e de técnicas que possibilitam ao pesquisador descobrir, refletir, analisar e interpretar os dados. Além de auxiliar o pesquisador em sua trajetória, o caminho metodológico possibilita ao leitor compreender como o(s) resultado(s) foi(ram) obtido(s).

Entendendo a importância do percurso metodológico para o pesquisador e para o leitor, descrevemos, neste capítulo, a trajetória desta pesquisa, de abordagem qualitativa e que utiliza a Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1977), para refletir e analisar sobre os dados gerados.

Com relação à abordagem qualitativa, Bauer e Gaskell (2008) destacam que a pesquisa qualitativa “[...] lida com interpretações das realidades sociais” (Bauer; Gaskell 2008, p. 23). Nesse sentido, tal perspectiva de pesquisa se concentra na compreensão aprofundada das tendências sociais e humanas, preocupando-se em explorar e descrever as perspectivas, as experiências e os significados das pessoas ao invés de se concentrar exclusivamente em quantificar dados mensuráveis.

No que concerne à análise dos dados, seguimos as três etapas da Análise de Conteúdo, nomeadas por Bardin (1977) como polos cronológicos: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, o que envolve a inferência e a interpretação.

A etapa da pré-análise se dedica à organização e ao planejamento da análise. Compreende a leitura flutuante do material coletado, visando à familiarização com o conteúdo, à formulação de objetivos e hipóteses de pesquisa, à seleção criteriosa dos documentos relevantes e à elaboração de indicadores que norteiam as fases analíticas subsequentes.

A segunda etapa, denominada exploração do material, consiste em um processo sistemático e rigoroso de codificação e de categorização dos dados. Por meio de leitura atenta do material, as unidades de registro (palavras, frases, expressões) são identificadas e agrupadas em categorias temáticas, a fim de evidenciar padrões, recorrências e relações significativas que possam ser interpretadas à luz do referencial teórico sobre multilinguismo⁷ e Prova SAEB.

⁷Segundo o dicionário Michaelis *online*, a palavra *multilinguismo*, na perspectiva da Sociolinguística, significa a existência de dois ou mais sistemas linguísticos em uma comunidade (Multilinguismo, 2025). Definimos esse termo no terceiro capítulo desta pesquisa.

A terceira e última etapa de análise concentra-se na interpretação dos dados, buscando conexões entre as categorias e relacionando-as com o referencial teórico para responder às questões da pesquisa.

Quanto a esses procedimentos metodológicos, inicialmente, nosso foco é entender o porquê da implantação das avaliações externas no Brasil como uma ação de mensuração da qualidade educacional. Na sequência, refletimos acerca do multilinguismo, em especial, na região de fronteira, como no caso do município de Foz do Iguaçu - PR. Posteriormente, examinamos como se constitui a Prova SAEB, bem como é realizado o cálculo de desempenho dos estudantes, em especial dos alunos imigrantes paraguaios e argentinos. Para isso, analisamos a matriz de referência da Prova SAEB, a Teoria da Resposta ao Item (TRI), aplicada para calcular os erros e acertos da avaliação, a escala de proficiência, perfil do aluno e os questionários contextuais. Em continuidade, levantamos dados a respeito do número de alunos imigrantes matriculados na rede municipal de Foz do Iguaçu - PR nos anos de 2019, 2021 e 2023 e quantos desses realizaram a Prova SAEB. Por fim, investigamos e analisamos as ações e as estratégias adotadas no município de Foz do Iguaçu - PR como forma de auxiliar os alunos na aproximação e na apropriação com a língua portuguesa ao realizarem a Prova SAEB.

1.1 As avaliações em larga escala nas produções acadêmicas

Muitas pesquisas têm investigado as avaliações em larga escala, contudo, até o momento, poucas se dedicaram à relação entre elas e o contexto de multilinguismo presente nas escolas das cidades que fazem fronteira com outros países.

A língua portuguesa é o idioma⁸ oficial utilizado por nós, brasileiros, como forma de comunicação e de interação, no entanto, em cidades que fazem fronteira com outros países, nota-se a presença de outros idiomas no vocabulário dos habitantes fronteiriços. No caso do Brasil, há o predomínio de vocábulos advindos do espanhol, pois é o idioma mais comum nos países que estão na divisa com cidades brasileiras, como evidenciado no Quadro 1.

Quadro 1 - Idiomas oficiais utilizados nos países que fazem fronteira com o Brasil

	PAÍS DE FRONTEIRA	IDIOMA OFICIAL
	Argentina	espanhol
	Bolívia	espanhol

⁸Idioma: língua oficial utilizada para identificar uma nação, a qual está relacionada a um Estado Político.

BRASIL	Colômbia	espanhol
	Guiana	inglês
	Guiana Francesa	francês
	Paraguai	espanhol e guarani
	Peru	espanhol
	Suriname	holandês
	Uruguai	espanhol
	Venezuela	espanhol

Fonte: elaborado pela autora.

Além dos idiomas oficiais, as cidades fronteiriças têm influências dos mais variados dialetos⁹ presentes nas diferentes regiões de um determinado país. Ao se conhecer e conviver em uma cidade fronteiriça, é perceptível a presença da cultura e do idioma do povo que vive do outro lado da divisa territorial. As instituições escolares situadas nessas regiões configuram-se como espaços privilegiados para a observação desse fenômeno, acolhendo frequentemente alunos oriundos dos países vizinhos. Nesse contexto, a escola assume um papel crucial no processo de ensino e de aprendizagem, demandando uma abordagem pedagógica sensível às particularidades linguísticas desses alunos cuja língua materna não é a língua portuguesa.

Sabemos que, para ler e compreender textos variados, é necessário ter domínio do vocabulário utilizado na escrita, assim como estabelecer a relação dos vocábulos com o contexto dessas produções. Aprender a ler e a compreender o que foi escrito é uma tarefa que demanda tempo e esforço no que diz respeito à aprendizagem das crianças em idade escolar. Contudo, esse processo é ainda mais complexo com as crianças imigrantes que utilizam outro idioma em seu meio familiar e não têm domínio do idioma oficial do país em que estão.

Embora reconheçamos a importância de uma abordagem pedagógica direcionada aos alunos oriundos de outros países, em virtude das particularidades linguísticas e culturais já apresentadas, o que notamos, em alguns contextos, é uma lacuna entre essa necessidade e a realidade das práticas avaliativas, especialmente em as de larga escala. Essa discrepância, portanto, constitui-se como um dos principais motivadores desta pesquisa.

A compreensão da relação entre as avaliações em larga escala e o desempenho de alunos oriundos de países vizinhos (Paraguai e Argentina) exigiu a delimitação de um território de estudo que representasse adequadamente a dinâmica fronteiriça. Em virtude de sua localização geográfica estratégica, na tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai,

⁹Dialeto: quando o idioma oficial apresenta diferenças regionais, consideradas como variação linguística. Nesse sentido, a partir de um idioma, podem surgir vários dialetos.

e da intensa interação sociocultural e econômica com ambos os países, o município de Foz do Iguaçu, no Oeste Paraná, foi selecionado como o lócus desta investigação.

No desenvolvimento deste estudo, utilizamos como aporte teórico algumas fontes bibliográficas materializadas em artigos, livros, dissertações e teses. No levantamento do estado da arte, empreendemos buscas por teses e por dissertações, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e por artigos e livros no Portal de Periódicos da CAPES.

Com relação às teses e às dissertações, o primeiro passo foi delimitar as palavras-chave das pesquisas e o ano em que elas foram publicadas. As siglas IDB¹⁰ e SAEB¹¹ foram na busca, e o período delimitado foi de 2000 até 2020. Na Tabela 1, reunimos os trabalhos encontrados 2000 e 2009:

Tabela 1 - Número de dissertações e teses relacionadas aos termos “IDEB” e “SAEB” encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES/MEC entre os anos 2000 e 2009

Número de pesquisas relacionadas ao IDEB e SAEB										
Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Dissertação	2	7	11	7	12	11	11	12	17	25
Tese	1		1	1		1	1	6	2	4
Total de pesquisas entre 2000 e 2009: 132										

Fonte: elaborada pela autora.

Com base na Tabela 1, constatamos um aumento nas pesquisas que abordam a temática em torno do IDEB e SAEB entre os anos de 2000 e 2009, ao observarmos os números de pesquisa do primeiro e do último ano dessa linha cronológica. O crescente interesse por pesquisar essa temática fica ainda mais perceptível se analisarmos a próxima década:

Tabela 2 - Número de dissertações e teses relacionadas aos termos “IDEB” e “SAEB” encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES/MEC entre os anos 2010 e 2019

Número de pesquisas relacionadas ao IDEB e SAEB										
Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Dissertação	47	42	43	21	19	25	30	23		20
Tese	4	5	18	6	2	7	7	9		7
Total de pesquisas entre 2010 e 2019: 335										

Fonte: elaborada pela autora.

¹⁰IDEB: indicador criado em 2007 para medir a qualidade do ensino da educação pública brasileira.

¹¹SAEB: sistema composto por um conjunto de avaliações externas e em larga escala, gerenciado e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Enquanto na década de 2000 a 2009 houve um total de 132 pesquisas, na década seguinte, entre 2010 e 2019, o número foi de 335 pesquisas relacionadas às duas temáticas. Nos anos subsequentes – 2020, 2021 e 2022 –, o quantitativo aumentou consideravelmente, conforme constamos na Tabela 3:

Tabela 3 - Número de dissertações e teses relacionadas aos termos “IDEB” e “SAEB” encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES/MEC entre os anos 2020 e 2023

Número de pesquisas relacionadas ao IDEB e SAEB				
Ano	2020	2021	2022	2023
Dissertação	22	27	7	8
Tese	13	9	1	4
Total de pesquisas entre 2020 e 2023: 91				

Fonte: elaborada pela autora.

Com relação às pesquisas que abordam os temas “escola” e “fronteira”, foram encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES um vasto rol de trabalhos que direcionam para este estudo, assim como muitos estudos que abordam o multilinguismo nas escolas. No entanto, verificamos uma carência de investigações ao relacionarmos os termos “avaliação em larga escala” e “Ideb” às escolas de fronteira. Essa lacuna foi um dos motivos para a produção desta tese.

A partir das buscas no Portal de Periódicos da CAPES e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), optamos pela utilização dos estudos de Cunha (1975), Freitas *et al.* (2009) e Gomes (2006), os quais contribuíram para a compreensão sobre as influências dos organismos internacionais na implantação de uma nova proposta política e econômica, a qual ocasionou a mudança das políticas públicas educacionais brasileiras. Quanto ao estudo referente ao percurso histórico de implantação de um sistema avaliativo nas escolas públicas brasileiras e às avaliações aplicadas, utilizamos as pesquisas de Afonso (2007), de Bonamino e Franco (1999), de Souza (2010) e Teixeira (1997).

A respeito do termo “qualidade” na educação, recorreremos às investigações de Oliveira e Araújo (2005), de Pasini (2020), de Soligo (2010), de Risopatrón (1991) e de Rocha ([20--]), que refletem sobre as avaliações em larga escala e os seus resultados.

No que se refere ao estudo de língua, sobretudo na região de fronteira internacional, pautamo-nos em Bassani (2015), Garcia (2007), Gertz (1991) e Neitzke (2013), que debatem

acerca da implantação da língua portuguesa como o idioma oficial do Brasil e as relações de poder envolvidas nessa decisão.

No tocante às línguas oficiais documentadas e às línguas ocultas oficialmente nos diversos espaços territoriais, exploramos o conceito de monolinguismo a partir dos de Bassani (2015), Oliveira (2004) e Viana (2009). Já para os conceitos de bilinguismo e de pluri/multilinguismo, utilizamos as pesquisas de Bloomfield ([1933]1984), Calvet (2007), Grosjean (1982), Silva (2013) e Valdés (1991).

Para compreender a relação entre língua, fronteira e território, articulamos as investigações de Haesbaert (2004, 2007), Saquet (2009), Souza (2001), Sturza (2005), Raffestin (1993) e Ratzel (2011), que discutem a fronteira como delimitação territorial e da impossibilidade de demarcação de outros elementos, a exemplo da língua.

Considerando que, na região de fronteira internacional, as línguas perpassam as delimitações territoriais e, muitas vezes, se fundem criando dialeto(s) para interação entre os povos que residem lado a lado, ações e estratégias devem ser pensadas para atender a tal demanda. Assim sendo, balizamos as reflexões em autores como Bagno (2018), Calvet (2002, 2007), Hamel (1988), Maher (2010, 2013), Oliveira (2007, 2016), Oliveira e Altenhofen (2011), Orlandi (2007), Rajagopalan (2013) e Shohamy (2006), que abordam e debatem sobre as políticas linguísticas.

No que compete às políticas linguísticas, ponderamos a respeito do planejamento linguístico e da gestão de línguas e suas diferentes abordagens, com contribuições teóricas de Calvet (2007), de Cooper (1989), Crystal (1992), Daoust e Maurais (1987), Gonçalves (2009), Haugen (1959), Menken e Garcia (2010) e Spolsky (2016).

Os artigos, as dissertações, as teses e as obras mencionados contribuíram para a reflexão e para a produção escrita desta tese, fundamentando o debate sobre avaliação em larga escala, qualidade educacional, políticas educacionais, políticas linguísticas e a língua na região de fronteira. Apesar da mobilização desse conjunto de estudos, ainda ressaltamos a necessidade de pesquisas que problematizem as avaliações em larga escala aplicadas aos alunos imigrantes, em especial os que se inserem em cidades fronteiriças, nas quais a fronteira idiomática diverge da fronteira territorial.

1.2 Delimitação da pesquisa

Além de se definir um objeto de estudo e uma problemática, delimitar o local de pesquisa é um dos pontos fundamentais no desenrolar deste estudo. Nesta seção, discorreremos sobre a motivação e os critérios de escolha do lócus da pesquisa.

O Brasil é um país com uma diversidade fronteiriça considerada ampla, tendo em vista que, ao longo do seu território, faz fronteira com 10 dos 12 países da América do Sul. Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em sua extensão há 588 municípios brasileiros localizados na faixa de fronteira¹², dos quais 112 têm fronteira simples, fazendo divisa com um único país, e 10 são considerados bifronteiriços¹³, pois fazem divisa com dois países. Os dados do IBGE (Brasil, 2021) destacam que existem 33 cidades gêmeas nacionais, assim definidas pelo Art. 1.º da Portaria n.º 2.507, de 5 de outubro de 2021:

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 (Brasil, 2021b, art. 1.º).

Em síntese, as cidades gêmeas são aquelas em que estão uma ao lado da outra, mas em países diferentes e que se integram econômica e culturalmente. No Quadro 2, constam as 33 cidades gêmeas brasileiras:

Quadro 2 - Relação das cidades gêmeas brasileiras divididas por região e estado

CIDADES GÊMEAS BRASILEIRAS		
REGIÃO	ESTADO	CIDADE
Centro-Oeste	Mato Grosso	Cáceres
	Mato Grosso do Sul	Bela Vista
		Coronel Sapucaia
		Corumbá
		Mundo Novo
		Paranhos
		Ponta Porã
		Porto Murtinho
	Acre	Assis Brasil
Brasiléia		
Epitaciolândia		

¹²Faixa de fronteira: segundo o IBGE (2021), entende-se por faixa de fronteira a faixa interna de 150 km de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional.

¹³Bifronteiriço: o prefixo “bi” nas palavras traz o sentido de dois. Assim, bifronteiriço é o lugar com duas fronteiras, como o município de Foz do Iguaçu - PR, a Argentina e o Paraguai.

Norte		Santa Rosa do Purus
	Amapá	Oiapoque
	Amazonas	Tabatinga
	Rondônia	Guajará-Mirim
	Roraima	Bonfim
Sul	Paraná	Pacaraima
		Barracão
		Foz do Iguaçu
		Guaíra
	Santa Catarina	Santo Antônio do Sudoeste
		Barracão
	Rio Grande do Sul	Aceguá
		Barra do Quaraí
		Chuí
		Itaqui
		Jaguarão
		Porto Mauá
		Porto Xavier
		Quaraí
		Sant'Ana do Livramento
São Borja		
Uruguaiana		

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2021a).

Dentre as cidades gêmeas citadas no Quadro 2, destacamos a cidade de Foz do Iguaçu, considerada bifaceiriça por fazer divisa com Ciudad del Este, no Paraguai, e Puerto Iguazú, na Argentina. A Tabela, a seguir, informa o número de habitantes das cidades gêmeas, se há cidade bifaceiriça, o número de escolas e de matrículas no Ensino Fundamental:

Tabela 4 - Quantitativo de número de habitantes, de escolas e de matrículas no ensino fundamental das cidades gêmeas no ano de 2021

CIDADES GÊMEAS BRASILEIRAS	N.º DE HABITANTES	CIDADE BIFRONTIÇA	N.º DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL	MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL
Cáceres	94.861	não	49	12.413
Bela Vista	21.613	não	18	3.603
Coronel Sapucaia	14.289	não	8	3.094
Corumbá	96.268	sim	50	15.156
Mundo Novo	19.193	não	8	2.609
Paranhos	12.921	não	9	3.190
Ponta Porã	92.017	não	37	16.953
Porto Murtinho	12.859	não	8	2.313
Assis Brasil	8.100	sim	67	2.536
Brasiléia	26.000	não	36	4.296
Epitaciolândia	18.757	não	17	2.749
Santa Rosa do Purus	6.723	não	56	2.035
Oiapoque	27.482	não	45	5.239
Tabatinga	66.764	não	53	12.799
Guajará-Mirim	39.387	não	50	7.715
Bonfim	13.923	não	33	3.729
Pacaraima	19.305	não	53	4.825

Barracão	9.759	não	14	1.299
Foz do Iguaçu	285.415	sim	103	36.394
Guaira	32.097	não	24	4.266
Santo Antônio do Sudoeste	23.673	não	21	2.198
Barracão	9.759	não	14	1.299
Aceguá	4.170	não	4	632
Barra do Quaraí	4.241	sim	3	597
Chuí	6.262	não	2	358
Itaqui	35.768	não	21	4.702
Jaguarão	26.603	não	20	3.118
Porto Mauá	2.142	não	2	206
Porto Xavier	9.938	não	9	1.122
Quaraí	23.500	não	15	2.852
Sant'Ana do Livramento	84.421	não	53	9.470
São Borja	59.676	não	34	6.580
Uruguaiana	117.210	sim	47	15.383

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2021a).

Com o levantamento desses dados, observamos que, dentre as cidades gêmeas brasileiras, Foz do Iguaçu - PR tem mais habitantes, mais escolas de Ensino Fundamental e mais matrículas nesta etapa da Educação Básica. Tais informações, portanto, serviram de parâmetro para a escolha dessa cidade gêmea como lócus de pesquisa.

O primeiro critério estabelecido para a escolha do local, desse modo, foi ser uma cidade brasileira que faz fronteira com uma cidade de outro país. Após selecionadas as cidades, optamos por aquelas que são cidades gêmeas, sendo esse o segundo critério. O terceiro parâmetro foi selecionar, dentre as 33 cidades gêmeas, aquela que registrasse mais habitantes, mais escolas e mais matrículas no Ensino Fundamental I (Tabela 2). O quarto critério foi a definição da etapa de ensino que faria parte da pesquisa, a saber, o Ensino Fundamental – anos iniciais das escolas públicas do município de Foz do Iguaçu - PR. O quinto e último critério está relacionado com o ano escolar dessa etapa de escolarização, optando-se pelas turmas de 5.º ano, já que elas participam na Prova SAEB.

Nesse capítulo, delineamos o percurso metodológico, explicitando os métodos de coleta e análise de dados, assim como o lócus investigativo. No capítulo seguinte, aprofundamos as discussões sobre as dinâmicas das relações econômicas, sociais e culturais presentes nas cidades de fronteiras internacionais, sobretudo nas cidades gêmeas, além dos aspectos linguísticos que nelas emergem.

2 A PRESENÇA DO MULTILINGUISMO NA CIDADE DE FRONTEIRA INTERNACIONAL

Em se tratando de cidades que fazem fronteira com outros países, principalmente as cidades gêmeas, são evidentes as relações sociais, comerciais e culturais entre seus habitantes. Tais conexões extrapolam quaisquer limites territoriais demarcados convencionalmente, haja vista que as fronteiras são carregadas de envolvimento político, econômico e cultural resultantes de um fluxo expressivo entre seus habitantes. Dentre essas relações, consideramos a relevância de se refletir e debater a respeito das relações linguísticas ocorridas nesses espaços, nos quais, muitas vezes, as línguas oficiais dos países acabam por se fundir, criando-se dialetos que garantem a comunicação entre os habitantes das cidades gêmeas.

Nesse sentido, entendendo a pertinência da discussão sobre as relações linguísticas estabelecidas entre a população das cidades gêmeas e como elas são compreendidas nos espaços escolares, mormente durante a realização das avaliações externas, discutimos neste capítulo questões que tratam especificamente das políticas linguísticas e das políticas de língua e planejamento linguístico.

2.1 Oficialização da língua portuguesa: uma relação de poder

Antes de iniciarmos o debate a respeito das políticas linguísticas brasileiras, fizemos, um breve estudo a respeito do contexto histórico de instituição da língua portuguesa em nosso país. A oficialização da língua portuguesa como idioma da República Federativa do Brasil ocorreu com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988, art. 13). No entanto, a sua trajetória é marcada por um longo processo histórico, com diferentes marcos legais e práticas sociais que contribuíram para a sua consolidação como língua oficial, antes mesmo da consagração constitucional.

Em 1755, no documento intitulado *Diretório dos Índios*¹⁴, a língua geral (variação da língua Tupi) utilizada na época ficou expressamente proibida; definiu-se que a língua portuguesa seria o único idioma a ser empregado como forma de comunicação, como observado no art. 6.º do documento:

¹⁴Ressaltamos que o termo “índio” permaneceu nesta escrita por ser o título de um documento, contudo, a partir da promulgação da Lei n.º 14.402/22 (Brasil, 2022) foi oficializada a substituição do termo “índio” para “indígena”.

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando pois todas as nações polidas do mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral [...] (Portugal, 1755, art. 6.º).

Segundo Garcia (2007), o argumento dessa determinação era o de que ocorreria a integração dos indígenas à sociedade portuguesa, acabando com a discriminação desse povo.

Outro documento importante que aparece nesse contexto histórico é a lei promulgada por Dom Pedro I em 15 de outubro de 1827 (Brasil, 1827), a qual determinou que fosse ensinada nas escolas de primeiras letras a gramática da língua nacional. Em 2 de agosto de 1933, por meio do Decreto n.º 23.028 (Brasil, 1933), as instituições públicas, as escolas e os documentos oficiais eram obrigados a fazer uso da ortografia estabelecida pela Academia Brasileira de Letras e pela Academia de Ciências de Lisboa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – reiterou essa exigência ao determinar que “[...] o ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional” (Brasil, 1996). É importante notar que essa determinação não é uma inovação da LDBEN de 1996, tendo em vista que ela já estava presente na Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971).

A proibição do uso de línguas diferentes do português no Brasil não se restringiu aos povos indígenas. Um marco significativo dessa política ocorreu durante o Estado Novo (1937-1945), sob a presidência de Getúlio Vargas. Nesse período, foi imposta a proibição do uso de línguas de origem por imigrantes. Essa medida foi um exemplo claro de como a repressão linguística se estendeu a diferentes grupos populacionais, visando à uniformização cultural e à consolidação de uma identidade nacional baseada exclusivamente no idioma português.

Nessa direção, o governo estabeleceu medidas como a Campanha de Nacionalização, instaurada a partir de 1938 com o intuito de integrar os imigrantes e seus descendentes à cultura brasileira. As ações foram direcionadas para todos os ministérios do governo, sendo que alguns foram específicos para o Ministério da Educação. Ao encontro disso, a Lei n.º 1.545, de 25 de agosto de 1939, instituiu em seu Art. 4.º as seguintes medidas:

- a) promover, nas regiões onde preponderarem descendentes de estrangeiros, e em proporção adequada, a criação de escolas que serão confiadas a professores capazes de servir os fins desta lei;
- b) subvencionar as escolas primárias de núcleos coloniais, criadas por sua iniciativa nos Estados ou Municípios; favorecer as escolas primárias e secundárias fundadas por brasileiros;
- c) orientar o preparo e o recrutamento de professores para as escolas primárias dos núcleos coloniais;
- d) estimular a criação de organizações patrióticas que se destinem à educação física, instituíam bibliotecas de obras de interesse nacional e promovam comemorações cívicas e viagens para regiões do país;
- e) exercer vigilância sobre o ensino de línguas e da história e geografia do Brasil;
- f) distribuir folhetos com notícias e informações sobre o Brasil, seu passado, sua vida presente e suas aspirações (Brasil, 1939, art. 4.º).

É explícito o fato de que o governo de Vargas tinha a intenção de dissolver as comunidades de imigrantes, principalmente em 1942, ano em que o Brasil adentrou na Segunda Guerra Mundial. O governo Vargas acreditava que os imigrantes, por meio de sua língua materna, ganhariam força no país e assim instigariam e influenciariam o modo de pensar dos brasileiros. As repressões ficaram mais intensas e os imigrantes mais reprimidos, sobretudo os de origem alemã, conforme aponta Neitzke (2013):

Com o crescimento do partido nazista na Alemanha e a escalada da violência na Europa, as comunidades teutas no Brasil foram afetadas diretamente pela propaganda do partido nazista, que via nessas comunidades grande potencial para o crescimento da ideologia nazista no país, uma vez que aqui existia grande quantidade de teutos, o que contribuiu para o surgimento do “Mito do Perigo Alemão”, amplamente explorado e difundido pela mídia, nos tempos da Segunda Guerra Mundial (Neitzke, 2013, p. 3).

A Campanha de Nacionalização, implementada no Brasil, intensificou a vigilância sobre comunidades de imigrantes de origem europeia, resultando em severas restrições ao uso de suas línguas maternas. A proibição linguística imposta durante esse período gerou profundos impactos socioculturais, com consequências que se manifestaram na supressão de práticas culturais, na interrupção da transmissão intergeracional de saberes e na fragilização de laços identitários.

Pelo não domínio da língua portuguesa, os descendentes de alemães acabaram por se concentrar em colônias na região Sul do país, onde mantiveram as suas escolas e os seus encontros religiosos e familiares regidos pela utilização da língua alemã. Esse fato disseminou

no país a ideia de que a Alemanha tinha como planejamento manter tais colônias de modo a dificultar o domínio brasileiro nas terras sulistas.

A associação feita na época entre os descendentes de alemães e as ideias de Hitler culminou em uma perseguição categórica contra esse povo. De fato, alguns imigrantes de alemães e seus descendentes mostravam um certo apreço ao partido nazista, contudo, o número de adeptos era, segundo Gertz (1991), aproximadamente 500, montante pouco significativo, já que, na época, constava no consulado alemão o registro de 30 mil teuto-brasileiros e 3 mil brasileiros natos. Nesse sentido, em torno de 1,5% dos imigrantes e descendentes germânicos simpatizavam com a proposta política de Hitler, mesmo assim, todos foram vigiados e perseguidos com o intuito de, por meio da proibição da língua germânica, afastar qualquer suspeita de não dominação por parte do Estado.

Podemos afirmar que, de certa forma, a Campanha de Nacionalização obteve êxito, pois a presença das línguas maternas entre os imigrantes e seus descendentes diminuiu em nosso país de maneira considerável. Infelizmente, para que os imigrantes pudessem se integrar e participar da sociedade brasileira, forçadamente, tiveram que abdicar de uma parte importante da sua cultura, a língua materna.

A análise dos processos históricos de imposição linguística, como os exemplificados anteriormente, revela a intrínseca relação entre poder e língua. Conforme argumenta Bassani (2015), a determinação da língua oficial em um dado território por um grupo dominante configura um ato político de dominação, exercido por meio da imposição opressiva dessa língua às demais comunidades que o habitam. Tal processo busca a homogeneização linguística e a instituição de um território monolíngue, com o objetivo de centralizar o poder e controlar os meios de comunicação e de expressão.

Dada a centralidade dos conceitos de monolinguismo, bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo para o desenvolvimento desta pesquisa, nas subseções, exploramos tais termos, a fim de evitar ambiguidades e garantir a clareza teórica da análise.

2.2 O mito do monolinguismo

A imposição de limitação linguística estabelecida aos imigrantes, assim como aos povos indígenas na época da colonização, criou no Brasil a falsa ideia de um país monolíngue. Oliveira (2004) nos atenta sobre o fato de que

[...] produziu-se o ‘conhecimento’ de que no Brasil se fala o português, e o ‘desconhecimento’ de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas. O fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um ‘fato natural’, que o ‘português é a língua do Brasil’ foi e é fundamental, para obter consenso das maiorias para as políticas de repressão às outras línguas, hoje minoritárias (Oliveira, 2004, p. 1, grifos do autor).

Contudo, os dados nos mostram que o monolingüismo no Brasil não passa de uma mitologia linguística. Segundo o Inventário Nacional de Diversidade Linguística (INDL), instituído pelo Decreto n.º 7.387, de 9 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010), no Brasil, há uma ampla variedade linguística, sendo mais de 250 línguas faladas. Dentre essas se encontram as indígenas, as de sinais, as de imigração, as afro-brasileiras, as crioulas e a língua portuguesa nas suas diferentes variações.

Essa lógica de país monolíngue não se restringe apenas ao Brasil. Bassani (2015) salienta que há aproximadamente 200 países no mundo e em torno de 6.700 línguas, o que nos leva a concluir que existe mais do que uma língua por país, contudo, na maioria deles, apenas uma é a língua oficial.

No levantamento que compartilhamos a seguir, na Figura 1, organizado com base nas páginas oficiais de cada país, é possível confirmar o que Bassani (2015) aponta sobre os que se declaram monolíngues.

Figura 1 - Países que registram apenas uma língua oficial

MONOLINGUISMO

PAÍS	LÍNGUA OFICIAL
Albânia	Albanês
Alemanha	Alemão
Andorra	Catalão
Angola	Português
Antiga e Barbuda	Inglês
Arábia Saudita	Árabe
Argentina	Espanhol
Armênia	Armênio
Austrália	Inglês
Áustria	Alemão
Azerbaijão	Azeri
Bahamas	Inglês
Bangladexe	Bangali
Barbados	Inglês
Barém	Árabe
Belize	Inglês
Benim	francês
Bolívia	Espanhol
Brasil	Português
Brunei	Malaio
Bulgária	Búlgaro
Burquina Faso	francês
Butão	Dzonga
Cabo Verde	Português
Camboja	Khmer
Catar	Árabe

PAÍS	LÍNGUA OFICIAL
Chile	Espanhol
China	Mandarim Padrão
Colômbia	Espanhol
Congo-Brazzaville	francês
Coreia do Norte	Coreano
Coreia do Sul	Coreano
Costa do Marfim	francês
Costa Rica	Espanhol
Croácia	Croata
Cuba	Espanhol
Dinamarca	Dinamarquês
Dominica	Inglês
Egito	Árabe
Emirados Árabes Unidos	Árabe
Eslováquia	Eslovaco
Eslovênia	Esloveno
Espanha	Espanhol
Estado da Palestina	Árabe
Estados Unidos	Inglês
Estônia	Estoniano
Etiópia	Amárico
França	francês
Gabão	francês
Gâmbia	Inglês
Gana	Inglês
Geórgia	Georgiano
Granada	Inglês

PAÍS	LÍNGUA OFICIAL
Grécia	Grego
Guatemala	Espanhol
Guiana	Inglês
Guiné	francês
Guiné-Bissau	Português
Honduras	Espanhol
Hungria	Húngaro
Iémen	Árabe
Indonésia	Indonésio
Irão	Persa
Islândia	Islandês
Itália	Italiano
Jamaica	Inglês
Japão	japonês
Jordânia	Árabe
Kuwait	Árabe
Laos	Laociano
Letônia	Letão
Líbano	Árabe
Libéria	Inglês
Líbia	Árabe
Listenstaine	Alemão
Lituânia	Lituano
Macedônia do Norte	Macedônio
Malásia	Malaio
Maldivas	Divehi
Mali	francês
Mauritânia	Árabe

PAÍS	LÍNGUA OFICIAL
México	Espanhol
Nianmar	Birmanês
Micronésia	Inglês
Moçambique	Português
Moldávia	Romeno
Monaco	francês
Mongólia	Mongol
Montenegro	Montenegrino
Namíbia	Inglês
Nepal	Nepalês
Nicarágua	Espanhol
Níger	francês
Nigéria	Inglês
Noruega	Norueguês
Omã	Árabe
Países Baixos	Neerlandês
Panamá	Espanhol
Polónia	Polonês
Portugal	Português
Reino Unido	Inglês
República Checa	Checo
República Democrática do Congo	francês
República Dominicana	Espanhol
Romênia	Romeno
Rússia	Russo
Salomão	Inglês
Salvador	Espanhol

PAÍS	LÍNGUA OFICIAL
Santa Lúcia	Inglês
São Cristóvão e Neves	Inglês
São Marinho	Italiano
São Tomé e Príncipe	Português
São Vicente e Granadinas	Inglês
Senegal	francês
Serra Leoa	Inglês
Sérvia	Servo
Síria	Árabe
Sudão do Sul	Inglês
Suécia	Sueco
Suriname	Neerlandês
Tailândia	Tailandês
Taiwan	Mandarim padrão
Tajiquistão	Tajique
Tanzânia	Suáli
Togo	francês
Trindade e Tobago	Inglês
Tunísia	Árabe
Turquia	Turco
Ucrânia	Ucraniano
Uruguai	Espanhol
Uzbequistão	Uzbeque
Venezuela	Espanhol
Vietname	Vietnamita
Zâmbia	Inglês

TOTAL DE PAÍSES MONOLÍNGUES



134

Fonte: elaborada pelo autora (2022).

Ao analisarmos essa lista, podemos afirmar que, dos 196 países existentes no mundo, 141 deles apresentam uma única língua oficial. Nessa perspectiva, é notável a ideia do monolinguismo em âmbito mundial, mesmo que, em sua maioria, muitos vivam uma realidade multilíngue. Segundo Viana (2009), essa delimitação linguística está diretamente relacionada ao princípio da dominação, em que

A acessibilidade a esta língua-padrão é socialmente determinada: os indivíduos das classes dominantes e/ou de suas classes auxiliares serão os responsáveis por sua produção e por sua reprodução, isto é, por seu uso, bem como por sua valorização. Assim, a língua-padrão passa a ser considerada “superior”, “correta”, “bela”, ou até mesmo “a língua” e não uma de suas formas (Viana, 2009, p. 32, grifos do autor).

Apesar de ser inegável a presença de diversas línguas em um determinado território, os grupos detentores do poder frequentemente operam sob uma ideologia monolíngue, que nega o reconhecimento e a legitimidade das demais. Essa postura, intrinsecamente ligada a relações de dominação, resulta na marginalização de falantes de línguas minoritárias, que se

veem excluídos dos espaços de poder e sujeitos a diversas formas de discriminação linguística.

2.3 Debates acerca do bilinguismo

Definir o bilinguismo não constitui uma tarefa trivial, dada a polissemia que caracteriza o termo e a diversidade de perspectivas teóricas que o abordam. A vasta gama de estudos e debates sobre o tema revela a complexidade inerente à sua conceituação, uma vez que diferentes olhares sobre os fatores linguísticos, sociais, cognitivos e geográficos implicam distintas compreensões do fenômeno, dificultando o estabelecimento de uma definição consensual entre os autores.

O indivíduo que tem o controle nativo sobre duas línguas é considerado bilíngue conforme pontua Bloomfield (1933). A afirmação do autor é problematizada por Grosjean (1982), que defende um entendimento pragmático do bilinguismo. De acordo com Grosjean (1982), o domínio de duas línguas por um indivíduo está intrinsecamente ligado à sua aplicação e à relevância nas suas atividades comunicativas cotidianas. Segundo Macnamara (1967), um indivíduo pode ser classificado como bilíngue caso demonstre competência mínima em pelo menos uma das quatro habilidades linguísticas fundamentais: a expressão oral, a compreensão auditiva, a leitura e/ou a escrita. Nesse sentido, o bilíngue pode dominar uma segunda língua apenas na fala, pois necessita se comunicar, contudo, pode ser que ele não domine o sistema de escrita ou as demais habilidades linguísticas. Para o autor, essa não dominação de uma ou mais habilidades não descaracteriza o indivíduo de ser considerado bilíngue.

A partir de óptica de Bloomfield (1933), há um número considerável de países que se declaram bilíngues, com dois idiomas sendo oficiais:

Figura 2 - Países com dois idiomas oficiais

BILINGUISMO

PAÍS	LÍNGUA OFICIAL	PAÍS	LÍNGUA OFICIAL
Afganistão	Dari, Pachtó	Palau	Inglês, Palauano
Argélia	Berberes, Árabe	Paquistão	Inglês, Urdu
Bielorrússia	Bielorrusso, Russo	Paraguai	Espanhol, Guaraní
Botsuana	Inglês, seTswana	Quirquistão	Quirguiz, Russo
Burúndi	Francês, Kirund	Quiribati	Gilbertês, Inglês
Camarões	Francês, Inglês	República Centro-Africana	Francês, Sangho
Canadá	Francês, Inglês	Samoa	Inglês, Samoano
Cazaquistão	Cazaque, Russo	Somália	Somali, Árabe
Chade	Francês, Árabe	Sri Lanca	Cingalês, Tâmil
Chipre	Grego, Turco	Sudão	Inglês, Árabe
Cosovo	Albanês, Sérvio	Timor Leste	Português, Tetum
Essuatíni	Inglês, Suázi	Tonga	Inglês, Tonganês
Filipina	Filipino, Inglês	Turcomenistão	Russo, Turcomeno
Finlândia	Finlandês, Sueco	Tuvalu	Inglês, Tuvaluano
Haiti	Crioulo haitiano, francês		
Ilhas Marechal	Inglês, Marshalês		
Índia	Hindi, Inglês		
Iraque	Curdo, Árabe		
Irlanda	Inglês, Irlandês		
Israel	Hebraico, Árabe		
Jibuti	Francês, Árabe		
Lesoto	Inglês, Sesotho		
Madagáscar	Francês, Malgaxe		
Maláui	Inglês, Nianja		
Malta	Inglês, Maltês		
Marrocos	Berberes, Árabe		
Nauru	Inglês, Nauruano		

TOTAL DE PAÍSES BILINGUES

↓

41

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Partindo do pressuposto de que o monolinguismo é um mito, argumenta-se que o bilinguismo, tal como frequentemente concebido, também se insere em um processo de mistificação. Embora os dados oficiais apontem que, dentre os 196 países reconhecidos, 134 se declarem monolíngues e 41 bilíngues, são inegáveis a presença e a circulação de uma multiplicidade de línguas nesses territórios. Essa discrepância entre os dados oficiais e a complexa realidade sociolinguística demonstra que as categorias de monolinguismo e bilinguismo, em suas definições mais restritas, não abrangem a diversidade de práticas linguísticas presentes nas sociedades contemporâneas.

É com esse olhar e a partir da perspectiva sociológica de Grosjean e Byers-Heinlein (2018) que conduzimos esta pesquisa, pois compreendemos, assim como os autores, que bilíngues são os sujeitos que fazem uso de duas línguas para poder interagir com seus pares; “[...] em geral adquirem e usam as línguas para propósitos diferentes em diferentes domínios da vida com pessoas diferentes. Aspectos diferentes da vida requerem línguas diferentes” (Grosjean; Byers-Heinlein, 2018, p. 8).

Ainda com relação ao bilinguismo, vale destacar que, segundo Valdés (1991), existem duas categorias de bilíngues: os **bilíngues eletivos** e os **bilíngues circunstanciais**. Os primeiros são aqueles que, por opção, aprendem uma segunda língua e definem, por preferência, qual será. Essa categoria também é denominada por alguns autores como bilíngues de elite ou bilíngues acadêmicos. Os segundos, também denominados de bilíngues naturais ou sociais, são os sujeitos que acabam sendo inseridos, por meio de migração ou de ocupações, em uma sociedade formada por falantes de uma língua diferente da sua língua materna. A aquisição de uma segunda língua configura-se, para esses sujeitos, como uma estratégia de sobrevivência social, possibilitando o acesso a oportunidades e evitando a exclusão dos espaços de convívio e interação.

2.4 O lado oculto do pluri/multilinguismo nos países

No âmbito dos estudos sociolinguísticos, é recorrente a afirmação de que a maioria dos países, mesmo aqueles oficialmente designados como monolíngues ou bilíngues, apresenta características de multilinguismo e/ou plurilinguismo. Enquanto o termo “multilinguismo” descreve a coexistência de múltiplas línguas em um determinado território, o conceito de “plurilinguismo” refere-se à capacidade de os indivíduos utilizarem diferentes línguas em suas práticas comunicativas. Estudos demonstram que a diversidade linguística é uma realidade presente em praticamente todos os contextos socioculturais, independentemente de seu reconhecimento oficial. Para Calvet (2007),

O multilinguismo ocorre na sociedade em que mais de uma língua é utilizada pela comunidade. Já o sujeito é plurilíngue quando possui mais de uma língua, e, considera-se plurilíngue não apenas aqueles que possuem proficiência, oral e escrita, em diferentes línguas, mas também aqueles que possuem habilidade de compreensão oral em outra língua (Calvet, 2007, p. 84).

Em contraste com os países que se declaram monolíngues ou bilíngues, alguns reconhecem oficialmente a coexistência de múltiplas línguas em seus territórios. A seguir, listamos tais nações, evidenciando a diversidade linguística reconhecida em suas constituições e legislações:

Figura 3 - Países com mais de duas línguas oficiais

MULTILINGUISMO

PAÍS	LÍNGUA OFICIAL
África do Sul	Africâner, Inglês, Ndebele, SeSotho do norte, SeSotho do sul, Suázi, Venda, Xhosa, XiTsonga, Zulu, seTswana
Bélgica	Alemão, Francês, Neerlandês
Bósnia e Herzegovina	Bósnio, Croata, Sérvio
Comores	Comoriano, Francês, Árabe
Equador	Espanhol, Kichwa, Shuar
Eritreia	Inglês, Tigrínio, Árabe
Fiji	Fijiano, Hindi, Inglês
Guiné Equatorial	Espanhol, Francês, Português
Luxemburgo	Alemão, Francês, Luxemburguês
Maurícia	Crioulo, Francês, Inglês
Nova Zelândia	Inglês, Língua de Sinais Neozelandesa, Maori
Papua Nova Guiné	Hiri Motu, Inglês, Língua de Sinais, Tok Pisin
Peru	Aïmará, Espanhol, Quíchua
Quênia	Inglês, Suaíli, Suaíli
Ruanda	Francês, Inglês, Kinyarwanda, Suaíli, Suaíli
Seicheles	Crioulo de Seychelles, Francês, Inglês
Singapura	Inglês, Malaio, Mandarim padrão, Tâmil
Suíça	Alemão, Francês, Italiano, Romanche
Uganda	Inglês, Suaíli, Suaíli
Vanuatu	Bislama, Francês, Inglês
Zimbábue	Chewa, Chibarwe, Chitonga, Inglês, Kalanga, Koisán, Língua de Sinais, Nambya, Ndáu, Ndebele, SeSotho do sul, Shangani, Shona, Venda, Xhosa, seTswana

**TOTAL DE PAÍSES
MULTILÍNGUES**

↓

21

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Analisando os dados, é possível perceber que, dos 196 países existentes em todo o mundo, apenas 21 se declaram oficialmente como multilíngues, todavia, mesmo sendo oficialmente reconhecidos como multilíngues, nesses territórios, coexistem muitas outras línguas e dialetos que não são reconhecidos de forma oficial, mas que estão presentes nas diferentes regiões e nos diversos contextos de fronteira.

Silva (2013) define multilíngue como

[...] o indivíduo ou comunidade que utiliza comumente várias línguas para se comunicar, sendo elas oficiais ou não. Dentro dessa classificação estão as línguas diferentes faladas em contextos fronteiriços. As variedades linguísticas construídas a partir do contato das línguas de imigrantes com o português também fazem parte do cenário multilíngue do Brasil (Silva, 2013, p. 37).

Assim como essa pesquisadora, compreendemos que o envolvimento linguístico entre habitantes de cidades de regiões fronteiriças torna-se tão amplo que extrapola os limites

territoriais, e as línguas utilizadas em cada um dos espaços se fundem ao ponto de surgir uma terceira língua, como no local de análise desta pesquisa.

Reconhecendo a complexidade das relações socioculturais que se estabelecem em regiões fronteiriças, as quais transcendem as delimitações geográficas convencionais, torna-se imprescindível apresentar, na próxima seção, a nossa concepção de território e de fronteira. Essa delimitação conceitual se justifica pela necessidade de fornecer o arcabouço teórico para a análise das dinâmicas linguísticas que emergem nesses espaços de contato.

2.5 Língua, fronteira e território

A existência da fronteira pressupõe um processo anterior de territorialização, marcado por intensas disputas de poder, de terras e de espaço. Nesse sentido, a compreensão da fronteira exige a análise da intrínseca relação entre os conceitos de fronteira, de espaço e de território. Essa análise, contudo, não se restringe ao campo da Geografia, demandando uma abordagem interdisciplinar que considere as contribuições da Linguística para a compreensão das dinâmicas que se manifestam nesses espaços de contato. Saquet (2009) salienta que

A territorialização constitui e é substantivada, nesse sentido, por diferentes temporalidades e territorialidades multidimensionais, plurais e estão em unidade. A territorialização é resultado e condição dos processos sociais e espaciais, significa movimento histórico e relacional. Sendo multidimensional, pode ser detalhada através das desigualdades e das diferenças e, sendo unitária, através das identidades (Saquet, 2009, p. 83).

Contrapondo-se à perspectiva adotada nesta pesquisa com relação ao conceito de território, na Geografia, o território é entendido como uma área (solo) demarcada por interferências militares e/ou políticas em que se circunscreve um determinado povo com seus recursos naturais, costumes e tradições (Souza, 2001). Nessa perspectiva, a fronteira é uma divisão territorial que delimita duas nações, as quais são definidas por ocupações militares, acordos e documentos de cunho jurídico. Ao encontro disso, Ratzel (2011) também compreende que o território nada mais é do que um espaço físico com demarcações que estabelecem uma separação territorial.

Raffestin (1993), geógrafo suíço, adversa do conceito de território abordado por Ratzel (2011), ao incluir a noção de territorialização proveniente das relações de poder e como uma construção de identidades e de culturas. Para Raffestin (1993), o território é uma construção

social e política que resulta das relações de poder entre os indivíduos e grupos que habitam determinado espaço. Logo, é possível afirmar que o interior da linha imaginária de um determinado solo é constituído de um povo com linguagem, com costumes e com características que se tornam específicas no decorrer do tempo e que se constroem por meio das relações. Sendo assim, a territorialização é entendida como um processo pelo qual grupos sociais estabelecem e defendem seu território por meio da delimitação de fronteiras e da imposição de regras e normas de uso do espaço.

Esse movimento de construção de identidades e culturas está intimamente ligado à história e às relações de poder que se estabelecem entre os diferentes grupos que habitam determinado espaço. Contudo, não se pode dizer que a construção dessa “nova” identidade não carregue características de outros povos, pois todo sujeito traz consigo uma carga de múltiplas identidades. Em outras palavras, mesmo que uma identidade territorial seja construída de forma única e específica, há nela influências de outras identidades e culturas com as quais se teve contato ao longo do tempo. Dessa forma, é possível observar a pluralidade cultural e a mistura de elementos em uma mesma identidade territorial.

Em contraposição à fronteira terrestre, cuja delimitação se ancora em marcos geográficos e acordos políticos interestatais, a fronteira linguística emerge como uma construção social dinâmica, caracterizada pela presença de diferenças linguísticas significativas entre comunidades adjacentes. Ao contrário da relativa estabilidade atribuída às fronteiras territoriais, as fronteiras linguísticas são intrinsecamente fluidas, sujeitas a constantes transformações em decorrência de fatores como fluxos migratórios, mudanças demográficas, políticas linguísticas e processos de contato linguístico.

Nesse sentido, a fronteira linguística ultrapassa a fronteira territorial caracterizando uma desterritorialização do espaço da língua. De acordo com Sturza (2005),

Este espaço desterritorializado é o que coloca as nossas línguas da fronteira em situação de contato. Com o status de línguas oficiais e predominantes, o português e o espanhol na América se colocam lado a lado ao longo das fronteiras geográficas que compartilham. Porém, do ponto de vista da situação étnica, os grupos de convívio e seus contatos lingüísticos, em diferentes regiões fronteiriças do Brasil com os demais países da América do Sul, contribuem para a constituição de um panorama lingüístico heterogêneo, muito aquém do que representa a dualidade português-espanhol no seu estatuto de línguas majoritárias (Sturza, 2005, p. 47).

No contexto da fronteira internacional, a desterritorialização da língua pode ocorrer quando as pessoas que vivem nessa região usam uma língua comum para se comunicar, independentemente das fronteiras políticas e culturais que possam existir. Um exemplo disso é a fronteira entre o Brasil, Paraguai e Argentina, onde as pessoas que ali habitam utilizam termos do português e do espanhol para se comunicarem, independentemente de serem brasileiros ou paraguaios. Essa prática linguística é chamada de “portunhol”, contudo, “não pode ser visto apenas como o contato de duas línguas, senão de muitas, de todas as que aqui circulam, por isso talvez seja melhor chamar ele de uma língua serpente”(Tallei, 2022, p. 1).

Ademais, desde a sua fundação, em 1914, o município de Foz do Iguaçu - PR tem sido marcado por intensas relações linguísticas com os sujeitos oriundos dos países vizinhos. Em determinados períodos históricos, a presença e o reconhecimento da própria língua portuguesa foram minimizados nesse território, evidenciando a forte influência das línguas de fronteira. Nesse viés, Wachowicz (1982) relata que, em Foz do Iguaçu - PR,

As evidências da ausência de brasileiros e conseqüentemente da cultura brasileira são frequentes, principalmente a partir da década de 1920. O isolamento das fronteiras brasileiras, notadamente nas regiões da barrancas e a ineficiência dos poderes públicos para sanar estas deficiências, provocavam o início de manifestações por parte da *intelligentia* brasileira, no sentido de enfrentar o problema. Um jornal curitibano denunciava em 1928, que o brasileiro sofria do chamado *mal territorial*. Territórios quase infundáveis levavam os brasileiros a não se conhecerem a si próprios. Tais circunstâncias favoreciam, nas regiões limítrofes, a imposição, pelos estrangeiros, de seus usos, costumes e até de seus próprios idiomas (Wachowicz, 1982, p. 129, grifo do autor).

Nesse contexto fronteiriço, torna-se compreensível a reduzida presença e influência da cultura brasileira hegemônica, considerando a coexistência e a emergência de outras manifestações culturais e identitárias, fortemente influenciadas pelos países limítrofes. Ainda nesse sentido, o autor relata que

[...] o Secretário de Estado do Paraná, Cezar Prieto Martinez constatava em 1924, pouco antes da revolução, a existência de grande influência argentina e paraguaia. Segundo esse Secretário de Estado, já a partir de Guarapuava, em direção a Foz do Iguaçu, evidenciaram-se cada vez mais as influências platinas. Calendários de parede, propagandas de casas comerciais, avisos de companhias de navegação, reclames de produtos industriais, estavam fixados nas paredes das bodegas e casas comerciais em castelhano. Os que trabalhavam na construção e na conservação da estrada de rodagem, eram paraguaios. Esta influência acentuava-se, a partir da localidade de Catanduvas. *Entro em casa de negócio para tomar informação*. O caixeiro

responde-me em espanhol. [...] Atravessando o rio Tormentas, a comitiva de Cezar Prieto Martinez penetrou no município de Foz do Iguaçu. Encontraram ali um povoado chamado Salto, bairro de paraguaios (Wachowicz, 1982, p. 129, grifo do autor).

Wachowicz (1982) salienta que a presença do castelhano¹⁵ em “[...] calendários de parede, propagandas de casas comerciais, avisos de companhias de navegação, reclames de produtos industriais [...]” (Wachowicz, 1982, p. 129) fixados nas paredes das bodegas e casas comerciais demonstra a penetração da língua espanhola no cotidiano da região. Isso indica que o castelhano não era apenas uma língua falada por imigrantes, mas também uma língua utilizada em espaços públicos e comerciais, sugerindo um certo grau de bilinguismo ou multilinguismo na região, fato que contribui para a desterritorialização da língua na fronteira internacional.

No contexto da tríplice fronteira, a dinâmica sociolinguística é marcada pela coexistência e interação entre o português e o espanhol. Além da presença do castelhano no território brasileiro de Foz do Iguaçu - PR, verificamos o desenvolvimento de práticas comunicativas que mesclam elementos dos dois idiomas, configurando o que se convencionou denominar portunhol. Essa forma de comunicação transfronteiriça ilustra o dinamismo das fronteiras linguísticas e culturais na região, conforme a Figura 4:

Figura 4 - Representação da fusão entre as línguas na tríplice fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina)



Fonte: elaborada pela autora, 2023.

¹⁵Castelhano: designação histórica para o idioma espanhol, originário da região de Castela, na Península Ibérica. Atualmente, os termos “castelhano” e “espanhol” são geralmente usados como sinônimos.

Nesse caso, observamos que o Brasil tem como língua oficial a língua portuguesa, a Argentina o espanhol e o Paraguai o guarani e o espanhol. Entretanto, com a estreita relação entre a cidade brasileira de Foz do Iguaçu, a cidade paraguaia de Ciudad del Este e a cidade argentina de Puerto Iguazú, ocorreu o surgimento de uma outra língua, o portunhol, que carrega em sua estrutura influências linguísticas desses três países. Sturza (2019) assevera:

[...] é preciso considerar que o Portunhol como uma nova língua tem, em sua gênese, duas línguas já nomeadas. Evidentemente a história do Portunhol rememora o Português, e o Espanhol e seu entrelaçamento sustenta-se em gramáticas existentes e em funcionamento. Portunhol é uma língua predominantemente oral, talvez por essa razão venha se expandido, venha marcando um espaço de interação comunicativa, necessária para a manutenção de uma fluidez nas relações entre os grupos sociais e comunitários distintos (Sturza, 2019, p. 108).

Destarte, é possível notarmos o movimento de constituição das línguas, assim como que os territórios linguísticos não são apenas definidos pela esfera governamental a partir de documentos oficiais, mas também por meio dos sujeitos que agem e fazem uso dessas línguas. A construção social dos territórios linguísticos é um processo complexo que articula políticas linguísticas oficiais, implementadas por instâncias de poder, e as práticas linguísticas cotidianas, que envolvem a negociação e a adaptação das línguas em uso. Essa interação entre o macro e o microssocial resulta em territórios linguísticos instáveis e dinâmicos, sujeitos a constantes transformações em função das relações sociais e da evolução das línguas em contato.

Tal abordagem de territórios linguísticos é defendida por autores como Raffestin (1993) e Haesbaert (2004, 2007) e, por meio dela, destaca-se a importância de se compreender as dinâmicas sociais e as relações de poder que influenciam a gestão das línguas em certos espaços e territórios. De fato, a região de fronteira territorial que separa os países, principalmente aquela formada por cidades gêmeas, como Foz do Iguaçu, Ciudad del Este e Puerto Iguazú, não pode ser considerada como estática, tendo em vista a integração e a interação entre os sujeitos que nelas residem. Sendo assim, é fundamental considerar a dinamicidade das fronteiras e das relações sociais que ocorrem nesses espaços de fronteira, incluindo a diversidade linguística presente nessas regiões.

As políticas linguísticas formuladas e adotadas devem, portanto, levar em conta essa realidade a fim de garantir o direito à comunicação e ao acesso a serviços públicos para todas

as pessoas que circulam nesse espaço, independentemente da língua que falam. Além disso, é preciso considerar a importância da promoção de políticas de preservação das línguas minoritárias presentes nessas regiões, garantindo a diversidade linguística e cultural desses territórios.

2.6 Políticas linguísticas, políticas de língua e planejamento linguístico: apontamentos conceituais

A Sociolinguística dedica-se ao estudo da complexa e multifacetada relação entre linguagem e sociedade, reconhecendo a influência mútua entre ambas. Esta pesquisa adota como lente de análise as Políticas Linguísticas, compreendendo-as como instrumentos que revelam as ideologias, os interesses e as relações de poder que permeiam as práticas linguísticas e a organização social da linguagem. Com relação ao conceito de Política Linguística (PL), Hamel (1988) assevera:

[...] existe desde hace tiempo un controvertido debate. Acaso se refiere únicamente a los actos políticos de los aparatos del Estado o bien abarca el conjunto de actividades sociales que intervienen en el campo de las lenguas, incluyendo las investigaciones mismas (Hamel, 1988, p. 41)¹⁶.

De fato, não se tem um consenso em torno da noção de PL, tendo em vista a variação conceitual encontrada nas mais diferentes pesquisas: Ora apresenta-se com um campo que envolve a análise das relações entre as línguas e a sociedade, ora como um objeto de decisões e imposições sobre a língua de um determinado grupo pertencente a uma nação.

A PL, como um campo de estudo interdisciplinar, investiga a complexa relação entre língua, poder e Estado. No Brasil, embora os estudos acadêmicos sobre o tema ainda estejam em processo de consolidação, a temática tem ganhado relevância, sobretudo a partir da década de 1960, como aponta Calvet (2007). Nesse período, as discussões a respeito do controle estatal sobre as línguas se intensificaram, evidenciando como as políticas linguísticas podem ser utilizadas como instrumentos de dominação, por meio da imposição de uma língua oficial e da supressão de línguas minoritárias. Essas ações, conforme argumenta Rajagopalan (2013),

¹⁶ “[...] há muito tempo existe um debate controverso. Talvez se refira apenas aos atos políticos do aparelho de Estado ou abranja o conjunto de atividades sociais que intervêm no campo das línguas, incluindo a própria pesquisa” (Hamel, 1988, p. 41, tradução nossa).

demonstram a natureza política das línguas e o papel central do Estado na gestão e no controle das práticas linguísticas.

O processo de imposição da língua portuguesa no Brasil, historicamente consolidado, gerou a falsa percepção de um país monolíngue, como demonstrado no capítulo anterior e apontado por Oliveira (2007):

No Brasil, onde a ideologia da ‘língua única’, desde tempos coloniais, tem camuflado a realidade plurilíngue do país, parece haver pouco lugar para as questões empíricas e teóricas levantadas pelos estudiosos das políticas linguísticas. O consenso da língua única – “todos os brasileiros se entendem de norte a sul do país, porque falam português [alguns acrescentariam: “e aqui não há dialetos”] – tem sido amplamente hegemônico, inclusive em muitos quadros universitários, comprometidos, em grande parte, com a execução de mais esse item do ‘projeto nacional’ brasileiro (Oliveira, 2007, p. 8, grifos do autor).

É possível dizer que, oficialmente, o Brasil tem apenas uma língua oficial, contudo, não há como concordarmos que vivemos em um país monolíngue, a considerar pelas influências de línguas africanas, indígenas e de imigrantes, as quais possibilitaram e contribuem para o fenômeno da variação linguística.

Reconhecendo o caráter variante da(s) língua(s), é necessário pensarmos sobre as Políticas Linguísticas. Recentemente, no Brasil, alguns estudos têm sido conduzidos com o intuito de compreender e de analisar as políticas linguísticas em diferentes contextos, por exemplo, as políticas linguísticas na educação, com foco no ensino de línguas estrangeiras e no uso de línguas minoritárias nas escolas; as políticas linguísticas nas áreas de saúde e de justiça, visando a garantir o acesso aos serviços públicos para falantes de línguas diferentes; e as políticas linguísticas em regiões de fronteira, como a tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina. Nesses espaços, a intensa interação entre diferentes línguas e culturas configura um cenário sociolinguístico complexo, que demanda a formulação e a implementação de políticas linguísticas específicas, capazes de garantir os direitos linguísticos de todos os falantes e promover o respeito à diversidade.

No âmbito dessas investigações sociolinguísticas, Calvet (2002 *apud* Oliveira, 2004), sociolinguista francês, sugeriu a utilização da expressão *Politologia Linguística* ao invés de *Política Linguística* quando aquela estiver relacionada à ciência que estuda as políticas linguísticas tendo como objeto de estudo as intervenções nas mais variadas situações linguísticas, de modo que estas sejam analisadas, avaliadas e repensadas, quando necessário.

Nesse sentido, conforme salienta Calvet (2007), a PL se constitui de ações e de determinações provenientes de leis ou diretrizes sobre determinada língua.

Na continuidade dos estudos voltados ao conceito de Políticas Linguísticas, Oliveira (2016) a define como “[...] uma área das políticas públicas, concebidas e executadas por instituições que têm ingerência na sociedade, como os Estados, os governos, as igrejas, as empresas, as ONGs e associações, e até as famílias” (Oliveira, 2016, p. 382). Assim, depreendemos das palavras do autor que há uma relação de envolvimento entre as práticas e as teorias linguísticas.

Orlandi (2007) demonstra a distinção entre Política Linguística e Política de Línguas, sendo que a primeira está voltada às questões relacionadas às teorias e à existência das línguas como tal, ao passo que a segunda se refere à língua como um “[...] corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na vida social ou histórica [...]” (Orlandi, 2007, p. 8), ou seja, uma relação mais estreita entre a língua, o sujeito e a sua identidade.

Ainda nas possíveis definições para o campo das PLs, encontramos nos estudos acadêmicos as expressões Política PL Explícita (*overt*) e PL Implícita (*covert*). Tais definições são apontadas por Schiffman (1996) em sua obra intitulada *Linguistic Culture and Language Policy*. De acordo com o autor, as PLs Explícitas referem-se às leis, às normas e às diretrizes governamentais que objetivam regulamentar o uso de uma determinada língua em um dado espaço territorial. As PLs Implícitas, por sua vez, compreendem aquelas ações ou normas não legalizadas propostas a partir de acordos e presentes nas práticas sociais.

Com relação às PL Explícitas, Bagno (2018) nos provoca a refletir sobre a sua existência no Brasil e afirma:

[...] não existe política linguística explícita no Brasil contemporâneo. Na história brasileira, todas as iniciativas de política linguística foram autoritárias, repressivas, quando não francamente genocidas. Enquanto não existir uma política linguística oficial, uma política de Estado para a língua majoritária dos brasileiros, ficaremos sempre à mercê dessa esquizofrenia idiomática que reprime os usos autênticos do português brasileiro e promove uma norma (uma espécie de “latim clássico” ou de “chinês escrito”) em que nenhum brasileiro se reconhece minimamente e que nem a nossa melhor produção literária de 1922 para cá utiliza mais (Bagno, 2018, p. 62, grifos do autor).

Outras pesquisas classificam as PLs em duas categorias: *top-down* e *bottom-up*. As PLs *top-down* (de cima para baixo) são aquelas que partem do nível macro, do poder supremo, geralmente implementadas pelo Estado por meio de leis e de deliberações. Já as PLs

que surgem a partir de necessidades locais e resistem àquelas impostas na verticalidade são denominadas horizontais (Shohamy, 2006; Maher, 2010, 2013).

No bojo das literaturas acadêmicas, encontramos ainda a definição para PLs Internas e PLs Externas. Segundo Oliveira e Altenhofen (2011), às PLs Internas dizem respeito às políticas voltadas às línguas utilizadas em território nacional, como no caso de programas que visam a atender às necessidades de diferentes grupos linguísticos, podendo incluir as línguas indígenas e alóctones¹⁷. Assim, as PLs Internas são pensadas com o intuito de promover e proteger as línguas regionais e nacionais.

Entre as PLs Internas, Oliveira e Altenhofen (2011) destacam: a política de ensino de línguas, que visa a garantir que os cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade em sua língua materna, como no caso dos povos indígenas; a política de uso das línguas em espaços públicos e privados, a fim de garantir o direito de uso das diferentes línguas na sociedade; a política de promoção de línguas minoritárias, que objetiva a proteger e a preservar línguas em risco de extinção; e a política de tradução e de interpretação, cujo escopo é garantir o acesso à informação e à justiça para pessoas que falam línguas diferentes da oficial, a exemplo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

As PLs Externas, por sua vez, são aquelas pensadas e desenvolvidas por meio de acordos articulados em âmbito internacional, como no caso do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), que elabora ações de modo a promover a língua portuguesa no contexto internacional. Destacamos também o Setor Educacional do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), “[...] um espaço de coordenação das políticas educacionais que reúnem os Estados Parte e Associados do MERCOSUL” (Setor [...], [20--]), em que a PL Externa tem como objetivo promover a cooperação e a integração regional por meio da língua. Isso inclui o desenvolvimento de acordos linguísticos e a promoção de intercâmbios culturais. Conforme a página oficial do Setor Educacional do MERCOSUL,

A missão do Setor Educacional do MERCOSUL é conformar um espaço educacional comum, através da concertação de políticas que articulem a educação e o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio, e a formação de uma identidade e cidadania regional, visando alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial para os setores mais vulneráveis em um processo de

¹⁷ Línguas alóctones: segundo a enciclopédia *Wikipédia*, alóctone é um termo composto originário do grego: *allos* (outros) + *kroton* (terra). Significa aquilo que não tem as suas origens no lugar onde existe. No caso das línguas alóctones, podemos pensar naquelas que adentram uma determinada região, nesse caso, as línguas de imigração.

desenvolvimento com justiça social e respeito pela diversidade cultural dos povos da região (Setor [...], [20--]).

Em suma, por meio das PLs Externas, é possível regulamentar as relações linguísticas entre diferentes países ou comunidades linguísticas, possibilitando melhorar a comunicação e a compreensão entre diferentes comunidades linguísticas, o que pode promover a cooperação e a integração entre as nações.

Outra expressão que integra o campo das PLs é Planejamento Linguístico, diretamente associado à implantação das PLs. *Language planning*¹⁸ foi uma a expressão utilizada pela primeira vez em 1959 pelo linguista Einar Haugen e, mais tarde, em 1964, em um evento realizado na Universidade da Califórnia (UCLA), a partir do qual o estudo em torno da Sociolinguística passou a ganhar visibilidade.

Em se tratando de Planejamento Linguístico, Haugen referiu-se à elaboração de uma gramática, à ortografia normativa e a um dicionário que conduz de maneira convencional a comunicação escrita e oral em uma comunidade heterogênea (Daoust; Maurais, 1987).

Posteriores às investigações de Haugen, encontramos estudos com outras propostas de Planejamento Linguístico para superar os problemas linguísticos nos países em desenvolvimento onde há uma circulação crescente das mais variadas línguas e dialetos. A existência da variação linguística era vista como uma problemática comunicativa que deveria ser superada por meio da implantação de ações e estratégias organizadas e impostas pelo Estado. Em outras palavras, esse “percalço” a estaria resolvido com a homogeneização da língua.

Crystal (1992) definiu o Planejamento Linguístico como a

[...] tentativa deliberada, sistemática e teoricamente orientada de resolver os problemas de comunicação de uma comunidade por meio do estudo das diferentes línguas ou dialetos que ela utiliza e do desenvolvimento de uma política relativa à seleção e ao uso dessas línguas/dialetos; [o planejamento linguístico] algumas vezes também é denominado **engenharia** ou **tratamento linguístico** (Crystal, 1992, p. 310-311, grifos do autor).

Ainda segundo a autora, em se tratando de Planejamento Linguístico, há dois grandes pontos de abordagem nas PLs: o planejamento do estatuto e o planejamento do *corpus*:

¹⁸Essa expressão é comumente traduzida para o português como Planejamento Linguístico ou Planificação Linguística.

O **planejamento de corpus** refere-se aos processos de seleção e codificação linguísticos, tais como a elaboração de gramáticas e a padronização da ortografia; o **planejamento de status** envolve a escolha inicial de uma língua, incluindo as atitudes [da comunidade] em relação a línguas alternativas e as implicações políticas decorrentes das diferentes escolhas [...] (Crystal, 1992, p. 310-311, grifos do autor).

Contudo, apesar de existirem diferentes abordagens de análise em um planejamento, essas categorias não se perpetuam de maneira isolada e individual, mas se relacionarão concomitantemente. Um exemplo disso é o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, firmado em 1990 por meio de um tratado internacional, com o objetivo de criar uma ortografia unificada para o português a ser utilizada por todos os países lusófonos¹⁹. Mesmo datando de 1990, ele passou a vigorar no Brasil em 2009, a partir do Decreto n.º 6.583/2008 (Brasil, 2008).

Podemos observar que, no caso do Acordo Ortográfico, foi necessário olhar de forma pontual para o planejamento de status e para o planejamento de *corpus*, contudo, para atingir a sua materialização, houve a necessidade da inter-relação entre ambos, tendo em vista que um depende do outro.

Em 1989, outra categoria de Planejamento Linguístico foi apresentada por Robert Leon Cooper em seu artigo *Language Planning and Social Change* (Planejamento Linguístico e Mudança Social, em tradução livre). Em seu texto, Cooper (1989) propôs uma reflexão acerca do papel do Planejamento Linguístico como uma ferramenta para a promoção de mudança social para se abordar questões relacionadas ao poder e à desigualdade linguística.

Cooper (1989) denominou essa nova proposta de “planejamento de aquisição de língua”, argumentando que a educação desempenha papel relevante na promoção e na difusão de uma língua, o que, por sua vez, pode elevar número de falantes. Nessa perspectiva, o Planejamento Linguístico reconhece que a implementação de PLs no ambiente educacional pode gerar um impacto significativo na disseminação de uma língua.

Gonçalves (2009) complementa a discussão, ao definir que o planejamento de aquisição compreende os

[...] esforços deliberados para promover a aprendizagem de uma língua e envolve a manutenção ou reorganização da língua por membros da comunidade. Inclui, por exemplo, decisões sobre programas escolares de

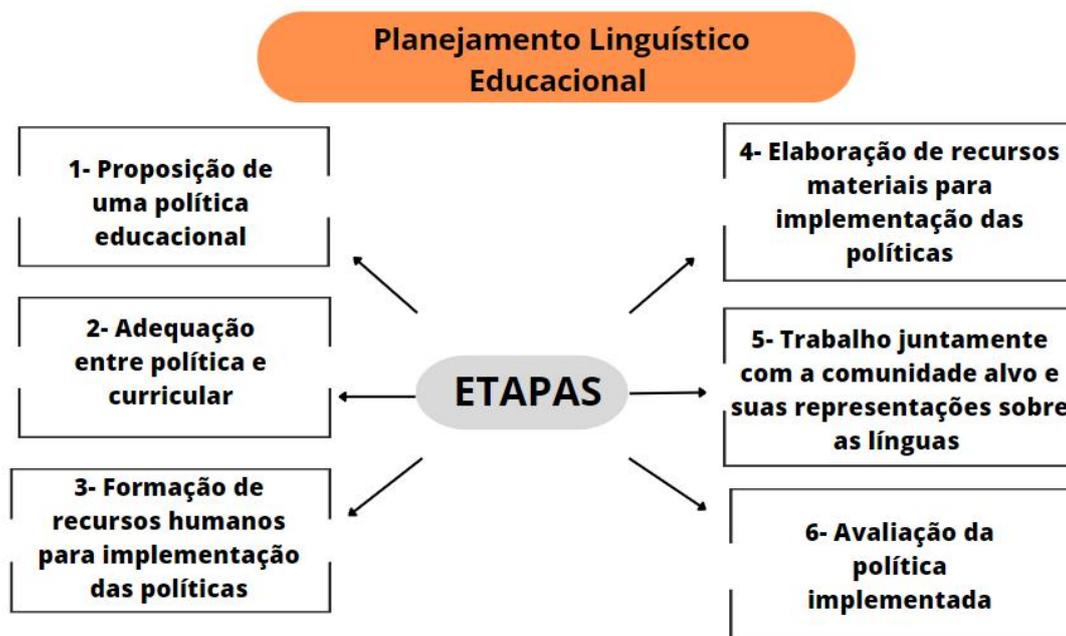
¹⁹Países lusófonos são os que têm a língua portuguesa como idioma oficial. Nesse contexto, os países lusófonos que aderiram ao Acordo Ortográfico da língua portuguesa foram: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

aprendizagem de línguas para crianças e ou para adultos da comunidade e suas famílias (Gonçalves, 2009, p. 214).

Cooper (1989) traz ainda uma terceira categoria denominada “planejamento linguístico-educacional” que ultrapassa apenas a intencionalidade no aumento do número de falantes de uma determinada língua. Essa proposta apresenta uma abordagem voltada à integração da língua-alvo no sistema educacional como uma forma de promover a sua difusão e o seu fortalecimento. Nesse contexto, o Planejamento Linguístico-Educacional pode envolver a adoção de políticas que visam a promover o ensino da língua-alvo nas escolas por meio da elaboração de currículos específicos, da formação de professores capacitados para o ensino da língua-alvo, do desenvolvimento de materiais didáticos adequados e da implementação de programas de imersão ou de aprendizagem bilíngue. Além disso, o Planejamento Linguístico-Educacional também pode abordar questões como a valorização da língua-alvo na educação, a promoção da literatura e da produção cultural na língua e o apoio à pesquisa linguística.

Quanto ao processo de Planejamento Linguístico Educacional, Menken e Garcia (2010) enfatizam que há seis etapas relevantes, visualizadas na Figura 5:

Figura 5 - Etapas do Planejamento Linguístico Educacional apresentadas por Menken e Garcia (2010)



Fonte: elaborada pela autora (2023) com base em Menken e Garcia (2010).

As etapas englobam o conjunto de ações e de estratégias utilizadas para planejar, para implementar e para avaliar políticas voltadas ao ensino de línguas no contexto educacional, constituindo-se um modelo de gestão das Políticas Linguístico-Educacionais.

Diferente de Cooper (1989), Spolsky (2016) propõe uma abordagem mais abrangente para o estudo em torno da PL ao identificar elementos que compõem a tríade *práticas linguísticas, crenças e gestão*.

No que diz respeito às práticas linguísticas, “[...] são as escolhas e comportamentos observáveis – o que as pessoas realmente fazem [...]” (Spolsky, 2016, p. 35), isto é, como as línguas são usadas e praticadas em um determinado contexto social. Isso inclui a observação dos usos cotidianos da linguagem, como a língua é empregada em diferentes domínios, a preferência por uma língua em detrimento de outra em situações específicas, entre outros aspectos. As práticas linguísticas refletem as dinâmicas linguísticas de uma comunidade e podem estar em constante mudança devido a fatores sociais, culturais e políticos.

As crenças correspondem às ideologias e às representações em torno das línguas presentes em uma sociedade ou comunidade. As crenças linguísticas podem incluir atitudes com relação às línguas, percepções sobre o valor e o *status* de diferentes línguas, estereótipos associados a grupos linguísticos e outros elementos. Tais valorações desempenham um papel importante na formulação e na implementação de PLs, pois influenciam a maneira como as línguas são percebidas e tratadas.

A gestão linguística, por sua vez, refere-se às políticas formais e informais estabelecidas para lidar com questões linguísticas em uma sociedade. Isso pode incluir a adoção de políticas de língua oficial, programas de educação bilíngue ou multilíngue, incentivos ou restrições ao uso de certas línguas em instituições públicas, entre outras medidas. A gestão é a dimensão prática da PL, em que as decisões são tomadas e aplicadas com o objetivo de influenciar as crenças e as práticas linguísticas em uma comunidade. Nesse sentido, a gestão linguística pode ser compreendida como

[...] uma constituição ou lei estabelecida por um estado-nação que determina alguns aspectos do uso oficial da linguagem: uma exigência para uso de uma língua específica como meio de instrução ou em trâmites com as agências de governo, por exemplo. Outro exemplo é a decisão da Igreja Católica Romana no Vaticano II de mudar a política de vários séculos de exigir o latim para a missa (Spolsky, 2016, p. 36).

Ao considerar a tríade práticas linguísticas, crenças e gestão, a abordagem de Spolsky (2016) ampliou o escopo do estudo da PL e ajudou a compreender melhor as complexidades e as interações entre as crenças, as práticas e a gestão linguística em uma sociedade. Isso permite uma análise global das questões linguísticas e um entendimento mais completo dos processos de mudança e da manutenção linguística em diferentes contextos socioculturais.

Quanto ao termo gestão, Calvet (2002) faz duas subdivisões, gestão *in vivo* e gestão *in vitro*, “[...] uma que procede das práticas sociais e outra da intervenção sobre essas práticas” (Calvet, 2002, p. 146). No que tange à gestão *in vivo*, o autor se refere à implementação real das PLs em um determinado contexto social. Nessa abordagem, a PL é considerada em ação, levando em conta as práticas linguísticas concretas, a diversidade de línguas presentes na sociedade, as atitudes das pessoas com relação às línguas e como essas políticas afetam diretamente os falantes e suas comunidades. Em outras palavras, é a PL aplicada e observada na vida cotidiana das pessoas.

Diferente disso, a gestão *in vitro* diz respeito às PLs concebidas de forma teórica, sem necessariamente levar em consideração a realidade específica das comunidades linguísticas envolvidas. Essas políticas podem ser baseadas em ideologias, teorias linguísticas ou em modelos ideais de bilinguismo.

Destarte, é possível notar que as duas abordagens apresentadas pelo autor “[...] são extremamente diferentes e suas relações podem, às vezes, ser conflituosas se as escolhas *in vitro* forem no contrapé da gestão *in vivo* ou dos sentimentos linguísticos dos falantes” (Calvet, 2007, p. 70). Assim sendo, entendemos que é essencial levar em conta a gestão *in vivo* ao desenvolver políticas linguísticas efetivas e relevantes, pois somente por meio do conhecimento das práticas e das dinâmicas linguísticas reais é que as políticas podem ser aplicadas de forma a respeitar a diversidade linguística e atender às necessidades das comunidades de falantes.

A discussão teórica sobre as PLs, desenvolvida neste capítulo, nos permitiu compreender a complexa relação entre língua, sujeito e sociedade. Com base nesse entendimento, propomos uma reflexão sobre a interface entre PL e Política Educacional (PE), buscando evidenciar como as PLs podem contribuir para a efetivação de práticas educacionais mais justas e equitativas que valorizem a diversidade linguística e que garantam o direito à educação para todos.

Observamos que é no espaço escolar, em especial na fronteira com outros países, que o fluxo migratório ocorre de maneira frequente, sendo esse um fenômeno diversificado por

meio do qual os sujeitos em deslocamento trazem consigo uma riqueza de experiências e de recursos linguísticos, culturais, econômicos e sociais. Em vista disso, é essencial que as políticas de acolhimento sejam projetadas e implementadas levando em consideração essa diversidade e as necessidades específicas dos estudantes imigrantes. Contudo, temos ciência de que, isoladamente, nenhuma política supre as especificidades desses sujeitos, sendo necessária, portanto, uma inter-relação entre PL e PE.

Diante desse quadro, torna-se imperativo que as PLs e as PEs demonstrem sensibilidade ao multilinguismo e à diversidade cultural que caracterizam os fluxos migratórios. A heterogeneidade linguística dos estudantes imigrantes, que abrange desde a proficiência em múltiplas línguas até o domínio limitado ou inexistente da língua do país de acolhimento, exige a implementação de políticas inclusivas e diferenciadas. Nesse sentido, é fundamental assegurar o acesso a programas de ensino da língua local que atendam às diferentes necessidades e níveis de proficiência, promovendo a plena participação desses estudantes na sociedade e no sistema educacional.

Partindo dessa reflexão, formulamos alguns questionamentos: No município de Foz do Iguaçu - PR, observa-se uma relação mútua entre as PLs e as PEs no que tange ao acolhimento de alunos que não dominam a língua portuguesa? As políticas municipais, tanto linguísticas quanto educacionais, contemplam ações específicas para as instituições escolares localizadas na fronteira com o Paraguai e com a Argentina? Há uma análise das especificidades linguísticas e culturais da população escolar de Foz do Iguaçu - PR na formulação e na implementação dessas políticas? Em se tratando das avaliações externas, há alguma ação específica para o aluno imigrante que não domina o idioma de forma a auxiliá-lo durante a realização do teste?

Para compreender como o desempenho dos alunos imigrantes é mensurado, considerando os desafios impostos pela barreira linguística, no próximo capítulo, analisamos a Prova SAEB, verificando os parâmetros utilizados para a mensuração do desempenho dos alunos, com ênfase no teste de língua portuguesa e no cálculo para a quantificação da nota final.

3 A PROVA SAEB E SEUS DESDOBRAMENTOS

As crises econômicas estabelecidas entre as décadas de 1920 e 1980, em que o Estado esteve diante de situações calamitosas, foram consideradas responsáveis pela necessidade de se realizar uma reforma organizacional, a fim de que o Estado conseguisse se reestabelecer social, política e economicamente. Para isso, novos direcionamentos e ações foram determinados, relacionando-se diretamente a um conjunto de medidas elaborado por intermédio do Banco Mundial (BM)²⁰, do Fundo Monetário Internacional (FMI)²¹, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)²² e de representantes dos Estados Unidos.

Ocorreram significativas modificações no papel do Estado a partir dessa nova remodelagem socioeconômica, passando esse a intervir minimamente na economia e assumindo a função de avaliar e controlar os serviços públicos ofertados. Ao encontro disso, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, foi instituído um sistema de avaliação nacional responsável por elaborar testes padronizados com o intuito de mensurar a qualidade do ensino brasileiro.

Nesse contexto, foram muitos os motivos, internos e externos, que impulsionaram o Estado brasileiro a instituir um sistema próprio de avaliação com vistas a avaliar a qualidade do ensino público, tais como os mencionados por Freitas (2013):

[...] os fatores internos mencionamos: divulgação de experiências de avaliação de vários países; recomendações das agências da Organização das Nações Unidas (ONU) relativas à melhoria da qualidade do ensino; aumento de pesquisas no efeito escola e na eficácia escolar. Entre os fatores internos concorrentes para o crescente interesse pela avaliação no Brasil encontramos os que seguem: quadro crítico da expansão acelerada e improvisada do ensino nos anos 1970, que colocou em tela o problema da “baixa qualidade” do ensino fundamental; intensificação da demanda social pela democratização da educação no processo de redemocratização da sociedade brasileira; desenvolvimento de projetos educacionais com financiamento externo; formação de especialistas em avaliação educacional e de pesquisadores da educação (Freitas, 2013, p. 71).

Em se tratando de sistema avaliativo, temos implantado no país o SAEB, o qual se utiliza de testes padronizados e questionários que “[...] refletem os níveis de desempenho do

²⁰ O BM é uma instituição financeira internacional que disponibiliza empréstimos a países em desenvolvimento.

²¹ O FMI é uma organização criada em 1944 com o objetivo de recuperar a economia internacional dos efeitos da Grande Depressão de 1929 e da Segunda Guerra Mundial.

²² O BID é uma instituição financeira internacional que apoia iniciativas em países latino-americanos para reduzir a pobreza e para promover a equidade de modo a fomentar a integração regional e o desenvolvimento sustentável.

conjunto de estudantes avaliados e contextualiza esses resultados a partir de uma série de informações” (Brasil, 2020a). Contudo, a aplicação e a interpretação dos resultados de testes como a Prova SAEB suscitam importantes reflexões, especialmente no que concerne aos seus impactos sobre a comunidade escolar.

Neste capítulo, apresentamos a Prova Saeb, detalhando os elementos avaliados, o cálculo utilizado para mensurar a qualidade da educação e a sua articulação com os questionários contextuais. A partir dessa análise, foi possível investigarmos como os alunos, em particular aqueles cuja língua materna não é o português, são orientados para a realização desses testes e como seu desempenho é mensurado, considerando as especificidades da barreira linguística.

3.1 Documentos legais e orientadores para o processo avaliativo educacional

A avaliação, como um instrumento pedagógico, desempenha um papel fundamental no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e na reflexão sobre as práticas docentes. Ela possibilita ao professor monitorar o processo de construção do conhecimento pelos estudantes e, simultaneamente, (re)orientar as suas ações pedagógicas a partir da análise dos resultados obtidos. Todavia, a avaliação, apesar de sua reconhecida importância, ainda apresenta desafios e discussões que merecem ser aprofundados.

Avaliar a aprendizagem é uma ação que começou a ser difundida pelo norte-americano Ralph W. Tyler, a partir de 1930, ao ser proposta como um exercício de cuidado necessário para com a aprendizagem dos estudantes. Tal fato se deve pelos altos índices de reprovação da época, haja vista que “[...] a cada cem crianças que ingressavam na escola, somente trinta eram aprovadas, ou seja, permanecia um resíduo de setenta reprovadas [...]” (Luckesi, 2011, p. 28).

Por compreender que o número de reprovações era um tanto quanto exacerbado, o educador propôs uma nova prática pedagógica que tinha como pretensão conduzir o ensino com o intuito de alcançar os objetivos já delimitados, tornando “o quê ensinar” mais claro e preciso, fato que, conseqüentemente, contribuiria para o aumento dos índices de aprovação. Luckesi (2011) argumenta que Tyler

[...] propôs um sistema de ensino, que seria o mais óbvio possível: (1) ensinar alguma coisa, (2) diagnosticar sua consecução, (3) caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente, (4) caso fosse

insatisfatória, proceder a reorientação, tendo em vista obter o resultado satisfatório, pois que esse era o destino da atividade pedagógica escolar (Luckesi, 2011, p. 28).

No Brasil, essa prática começou a ser difundida entre os anos 1960 e 1970, porém, nos documentos legais norteadores do ensino, foi a partir da LDBEN de 1996 que o termo “avaliação da aprendizagem” se fez presente, como cita o artigo 24 da referida lei, quanto aos critérios para a verificação do rendimento escolar: “[...] a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996, art. 24). Vale ressaltar que as duas versões anteriores da LDBEN faziam menção à avaliação, no entanto, a versão de 1961 utilizou a expressão “exames escolares” (Brasil, 1961) e a de 1971 “ aferição de aproveitamento escolar” (Brasil, 1971), ressaltando, em ambos os casos, a ideia tradicional de exames para classificação e seleção.

Além da LDBEN, em 1997, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a função de “[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros [...]” (Brasil, 1997a, p. 13). Em meio a todas as orientações desse documento, a avaliação é um dos elementos que recebeu direcionamentos amplamente detalhados.

Logo de início, o referido documento aponta que a avaliação não pode ser compreendida em uma perspectiva de julgamento quanto ao desenvolvimento do aluno, mas sim como

[...] um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar (Brasil, 1997a, p. 13).

Nesse viés, a compreensão é de que a avaliação deva acontecer levando em consideração o desenvolvimento do aluno no cotidiano do ensino e da aprendizagem. Há que

se considerar o processo de aprendizagem como um todo para a avaliação “[...] e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é o habitual” (Brasil, 1997a, p. 13).

Ainda com relação aos documentos legais, observamos que há orientações nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) de 2013 voltadas ao processo avaliativo. No que tange às orientações, o documento aponta que “A avaliação do aluno, a ser realizada pelo professor e pela escola, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica” (Brasil, 2013, p. 123).

No que diz respeito à avaliação formativa, o referido documento a define como uma ação contínua que visa a diagnosticar os avanços da aprendizagem dos alunos, assim como os possíveis problemas de aprendizagem e de ensino. Quanto à avaliação contínua, conforme as DCNs, essa

[...] pode assumir várias formas, tais como a observação e o registro das atividades dos alunos, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classe e provas, dentre outros. Essa avaliação constitui um instrumento indispensável do professor na busca do sucesso escolar de seus alunos e pode indicar, ainda, a necessidade de atendimento complementar para enfrentar dificuldades específicas, a ser oferecido no mesmo período de aula ou no contraturno, o que requer flexibilidade dos tempos e espaços para aprender na escola e também flexibilidade na atribuição de funções entre o corpo docente (Brasil, 2013, p. 123).

Nesse sentido, observamos que a avaliação não pode ser vista como um “exame” realizado uma única vez para selecionar ou classificar os alunos, mas deve estar pautada em uma perspectiva de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem, sendo contínua e com a utilização de vários recursos.

Outro documento que estabeleceu direcionamentos sobre a avaliação é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 22 de dezembro de 2017. A BNCC, na condição de um documento normativo, propõe um

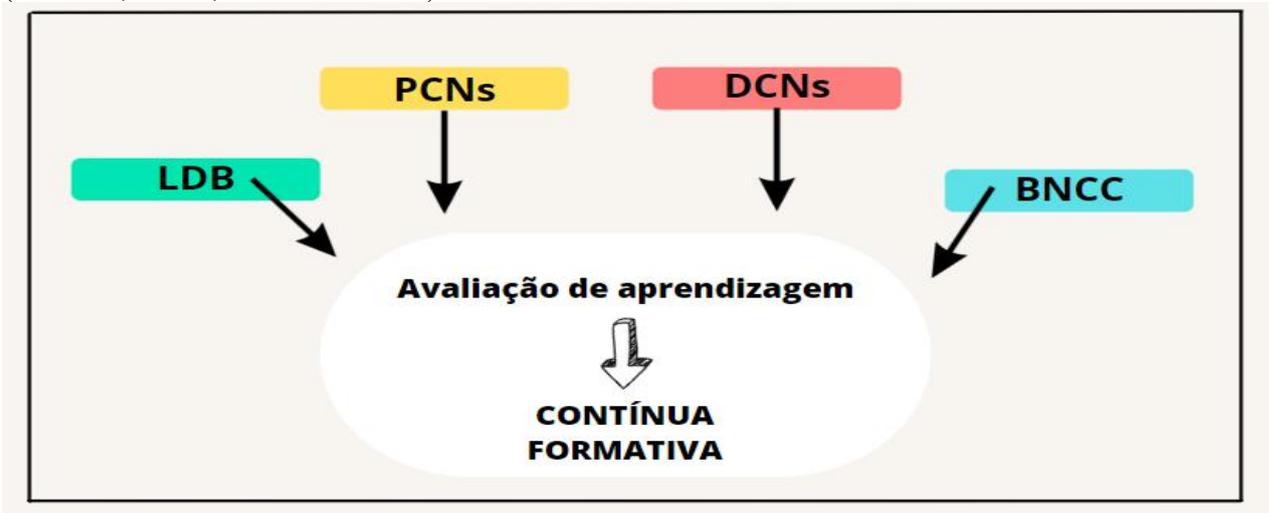
[...] conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017a, p. 7, grifo do autor).

Além de definir o conjunto de aprendizagens, o documento salienta sobre a importância da tomada de algumas decisões para garantir que o essencial em termos de aprendizagem seja realmente assegurado. Entre as ações, uma diz respeito ao processo avaliativo nas instituições de ensino:

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, 2017a, p. 17).

Destarte, ao analisarmos os documentos legais que direcionaram/direcionam o ensino das escolas públicas brasileiras, observamos que a orientação quanto à avaliação da aprendizagem dos estudantes alinha-se na mesma perspectiva, orientando que ocorra de maneira contínua/formativa²³, considerando o percurso de desenvolvimento do aluno nas mais variadas ações cotidianas, conforme a figura a seguir:

Figura 6 - Orientação quanto ao processo de avaliação que constam nos documentos legais (LDBEN, PCNs, DCNs e BNCC)



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Embora os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) preconizem uma avaliação que considere o desenvolvimento integral do aluno ao longo de sua trajetória de aprendizagem, emerge uma tensão quando confrontamos essas orientações com a aplicação de avaliações externas, como a Prova SAEB. Em vista disso, na próxima seção, analisamos a

²³Contínua/formativa: ressaltamos que, no processo de avaliação, tanto a conceituação para contínua quanto para formativa remetem ao ato de avaliar considerando o desenvolvimento integral do estudante.

Prova SAEB aplicada aos alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental, abordando desde as orientações para aplicação até os critérios de mensuração dos resultados.

3.2 Constituição da Prova SAEB

Como tangenciamos anteriormente, as avaliações externas se firmaram com a implantação do SAEB em 1990. Na primeira e na segunda edições, a prova foi aplicada de forma amostral, para os estudantes matriculados nas turmas de 1.ª, 3.ª, 5.ª e 7.ª séries²⁴ do Ensino Fundamental das escolas públicas, com questões relacionadas às áreas de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências Naturais e de Redação.

A partir de 1995, o SAEB utilizou uma nova metodologia para elaboração da prova e para a análise dos resultados, denominada de Teoria de Resposta ao Item (TRI), possibilitando, segundo consta na página oficial do Saeb, realizar uma comparação dos resultados obtidos no decorrer dos anos. Outras mudanças ocorreram a partir desse ano, como a inserção de questionários contextuais. Além disso, os estudantes avaliados foram aqueles matriculados nas 4.ª e 8.ª séries do Ensino Fundamental e na 3.ª série do Ensino Médio, o que corresponde ao término dos ciclos de estudo. Também ocorreu alteração nas áreas avaliadas, constando na prova questões voltadas à Língua Portuguesa e à Matemática.

Na linha cronológica do SAEB, percebemos que, a partir de 2007, outro item foi incorporado ao sistema, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é o resultado de um cálculo entre a prova e outras questões relacionadas à educação. Em 2019, após a implantação da BNCC, o SAEB foi novamente reestruturado e todas as provas que compõem o sistema passam a ser nominadas pela sigla SAEB.

Na próxima subseção, explicamos com mais detalhe cada um dos elementos que se relacionam com essa avaliação externa aplicada aos alunos do 5.º ano das escolas públicas brasileiras.

3.1.1 Matriz de referência da Prova SAEB

A Prova SAEB aplicada aos alunos matriculados em turmas de 5.º ano do Ensino Fundamental é composta por 22 questões de Língua Portuguesa e 22 questões de Matemática.

²⁴ Utilizamos a palavra “série” porque essa era empregada antes da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos. A partir da Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, acrescentou-se um ano ao Ensino Fundamental, e o termo “série” foi substituído por “ano” ao se referir às turmas do Ensino Fundamental e Médio.

Para a elaboração das questões, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) toma como base matrizes de referência “[...]estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada” (Brasil, 2020a).

O escopo desta pesquisa é refletirmos acerca da aplicação da prova para os alunos do município de Foz do Iguaçu - PR que utilizam uma outra língua, diferente da língua portuguesa, em seu meio familiar. Nesse sentido, consideramos que esses educandos, por não terem o português como sua língua materna, podem ter dificuldade para a realização dos testes, tendo em vista que, para resolver as questões, é necessário domínio do vocabulário, da leitura e da interpretação. Mesmo entendendo que, para resolver as questões de Matemática, também necessário é preciso o domínio da leitura e da interpretação, optamos por analisar a matriz de referência de Língua Portuguesa por estar mais próxima à temática desta investigação.

A matriz de referência de Língua Portuguesa está se dividida nos seguintes: I - Procedimentos de Leitura; II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; III - Relação entre Textos; IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto; V - Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; e VI - Variação Linguística. Cada um dos tópicos é formado por descritores²⁵, apresentados e discutidos na sequência.

O *Tópico I - Procedimentos de Leitura* é constituído por cinco descritores, identificados na Figura 7:

Figura 7 - Descritores da Prova SAEB do 5.º ano referentes ao Tópico I - Procedimentos de Leitura

²⁵ “O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores: indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos; constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação” (Brasil, 2011, p. 18). Nos tópicos, cada descritor é identificado pela letra D, de descritor, acompanhado de um número.

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Fonte: Brasil (2020b, p. 5).

Esse tópico tem a intenção de avaliar os conhecimentos básicos de leitura, as quais “[...] serão demonstradas por meio de habilidades como, localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto” (Brasil, 2011, p. 24). Percebemos, desse modo, que o tópico envolve a capacidade de ler e de compreender o que está evidente no texto, assim como realizar uma leitura mais profunda, em que se lê com inferência, desvelando informações que não estão em evidência.

Além da capacidade de localizar informações explícitas e inferir informações implícitas em um texto, avalia-se a capacidade de o aluno produzir sentidos, identificar a temática de um texto e diferenciar a opinião de um fato.

Com relação ao *D1 - Localizar informações explícitas em um texto*, o documento oficial que explica cada descritor da matriz de referência indica que essa habilidade envolve a “[...] localização pelo aluno de uma informação solicitada, que pode estar expressa literalmente no texto ou pode vir manifesta por meio de uma paráfrase, isto é, dizer de outra maneira o que se leu” (Brasil, 2011, p. 25). Em outras palavras, a habilidade explorar o nível de decodificação da leitura, aquilo que está materializado nas linhas dos textos. De acordo com Menegassi (1995),

Na decodificação, há a ligação entre o reconhecimento do material linguístico com o significado que ele fornece. No entanto, ‘muitas vezes a decodificação não ultrapassa um nível primário de simples identificação visual’, pois se relaciona a uma decodificação fonológica, mas não atinge o nível do significado pretendido (Menegassi, 1995, p. 87).

A decodificação é, portanto, um dos primeiros contatos que o indivíduo tem com o texto, o que envolve a identificação e o reconhecimento das letras, transformá-las em sons da fala e atribuir-lhes um significado. Diante de um contexto de escolarização, localizar informações explícitas em um texto pode ser entendido como as questões que constam na figura a seguir:

Figura 8 - Poema utilizado para comparar a diferença do vocabulário entre as línguas portuguesa e espanhola

A PIPA E O PIÃO	LA PANDORGA Y EL TROMPO
<p>Edu tem uma pipa. Danilo tem um pião. A pipa voa no céu. O pião roda no chão.</p> <p>A pipa de Edu voa, Sobe e não cai. O pião de Danilo fica no chão E roda todo o salão.</p> <p>Graça Boquet</p> <p>1 - Qual o brinquedo que Edu tem? 2 - O que Danilo tem? 3 - Quem voa no céu? 4 - Que brinquedo roa no chão?</p>	<p>Edu tiene una pandorga, Danilo tiene un trompo. La pandorga vuela en el cielo, El trompo gira en el suelo.</p> <p>La pandorga de Edu vuela, Sube y no te caigas. El trompo de Danilo se queda en el suelo Y recorre todo el salón.</p> <p>Traduzido por: M.Sc. Mirtha Legal</p>

Fonte: elaborada pela autora com base no poema de Graça Boquet.

Para responder às perguntas formuladas, não há necessidade de inferências profundas no texto, pois as respostas estão explícitas. Contudo, por mais que esse texto aparenta ser de fácil compreensão para um aluno que já está alfabetizado, como se espera de um aluno do 5.º ano, ele pode ser um desafio para um aluno alfabetizado, mas não na língua portuguesa. Nesse caso, pode ser que ele realize a “leitura”, contudo, não compreenda o que leu, pois:

Muitas vezes a decodificação não ultrapassa um nível primário de simples identificação visual. Por exemplo, um leitor que se depare com a palavra **autista**, pode muito bem decodificá-la em um nível inicial, ou seja, saberá “ler” a palavra, saberá pronunciá-la, mas não tendo seu significado internalizado, não poderá compreendê-la [...] (Menegassi, 1995, p. 87, grifos do autor).

A problemática da compreensão textual em língua portuguesa manifesta-se também entre alunos cuja língua materna apresenta proximidades fonéticas e ortográficas com o português, como é o caso do espanhol. Embora esses discentes possam, em alguns casos, ter uma facilidade na pronúncia de certas palavras, a compreensão do significado revela-se um

desafio. A análise de exemplos como “pipa” e “pandorga”, “pião” e “trompo”, “cai” e “calgas” demonstra que a semelhança fonética nem sempre corresponde à equivalência semântica, dificultando a apreensão do sentido do texto. Assim, a realização de atividades que demandam domínio do vocabulário em português torna-se inviável para alunos com proficiência limitada nessa língua, sem o suporte adequado, como o auxílio de um intérprete.

O *D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão* está relacionado a leitura com nível de compreensão, que ultrapassa a decodificação. Por meio dele, “[...] pode-se avaliar a habilidade de o aluno relacionar informações, inferindo quanto ao sentido de uma palavra ou expressão no texto, ou seja, dando a determinadas palavras seu sentido conotativo”²⁶ (Brasil, 2011, p. 21). Nesse caso, para que o aluno consiga realizar inferências no texto, ele precisará ler o texto, resgatar os seus conhecimentos prévios e associá-los às novas informações.

O *D4 - Inferir informação implícita em um texto* corresponde ao mesmo exercício de associação entre os conhecimentos prévios e os novos, contudo, diferentemente do D3, a inferência não ocorre com uma palavra ou expressão, mas sim com uma informação mais ampla do texto, que envolve muitos elementos textuais (pontuação, seleção lexical, imagem, dentre outros). O o aluno leitor, desse modo, precisa estabelecer uma diálogo entre os conhecimentos armazenados em sua memória e as informações novas oferecidas pelo texto lido. Como explica Menegassi (1995),

O nível inferencial de compreensão permite que se façam incursões no texto, retirando informações que nem sempre estão em nível superficial. O uso de inferências permite ao leitor uma expansão nos seus esquemas cognitivos, pois ampliará sua capacidade de buscar novas informações a partir do que não está implícito. A não realização do ato de inferenciação pode ocasionar compreensão limitada, não possibilitando, muitas vezes, a apreensão dos conteúdos do texto (Menegassi, 1995, p. 88).

Analisando a afirmação de Menegassi (1995), entendemos o quanto a não inferenciação do texto compromete a habilidade de compreensão. No caso dos alunos que nem sequer dominam o vocabulário português, não ultrapassando o nível de decodificação, é improvável que consigam alcançar o que se espera nos descritores D3 e D4, assim como nos demais avaliados.

²⁶Diferentemente do sentido denotativo, em que o significado da palavra é aquele considerado literal, dicionarizado, o sentido conotativo é considerado figurado, em que se atribui um novo significado à palavra dependendo da situação e do contexto em que ela está inserida. Tomamos como exemplo a frase “Preciso descascar esse abacaxi”. O sentido denotativo da frase refere-se ação de pegar um objeto cortante e tirar a casca do abacaxi. No sentido conotativo, essa expressão refere-se a resolver um problema.

O D6 - *Identificar o tema de um texto* é uma habilidade que avalia o “[...]reconhecimento pelo aluno do assunto principal do texto, ou seja, à diferença do que trata o texto” (Brasil, 2011, p. 31). Nessa perspectiva, a leitura deverá ocorrer de modo o aluno que extrapole o texto, lendo-o de forma global e relacionando as suas diferentes informações ao seu contexto.

A habilidade de *distinguir um fato da opinião relativa a esse fato* está contemplada no descritor D11, por meio do qual se espera que o aluno consiga “[...] identificar, no texto, um fato relatado e diferenciá-lo do comentário que o autor, ou o narrador, ou o personagem fazem sobre esse fato” (Brasil, 2011, p. 32). Para tanto, é preciso que ele relacione “[...] as diferentes informações para construir o sentido global do enunciado, o que evidencia o conceito de leitura como extração, pois não centra a atividade nem no texto e nem no leitor, mas, sim, no possível diálogo que pode ser instaurado entre eles” (Menegassi; Fuza, 2010, p. 81).

O *Tópico II - Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto*, divide-se em dois descritores, conforme segue:

Figura 9 - Descritores da Prova SAEB do 5.º ano referentes ao Tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto

II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).
D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Fonte: Brasil (2020b, p. 5).

Segundo consta no documento orientador, esse tópico tem como finalidade avaliar duas competências leitoras básicas: a interpretação de textos verbais e não verbais²⁷ e a compreensão da finalidade dos diversos gêneros textuais/discursivos²⁸.

O D5 – *Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)* exige do aluno o reconhecimento da “[...] utilização de elementos gráficos (não-verbais) como apoio na construção do sentido e de interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não verbal (textos multissemióticos)” (Brasil, 2011, p. 34).

²⁷ Textos verbais são aqueles que utilizam palavras escritas ou orais para construir um sentido. No caso dos textos não verbais, os sentidos são construídos por meio de imagens, sons, formas e outros elementos. Há ainda os textos que conjugam tanto os aspectos verbais e não verbais, conhecidos como multissemióticos.

²⁸ Os gêneros textuais/discursivos são os diversos textos que circulam na sociedade, tais como bilhetes, convites, reportagem, notícia, cartaz, receita, lista e outros.

O D9 - *Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros*, por sua vez, avalia a habilidade de identificar o propósito da produção de determinado gênero. Dada a grande diversidade de gêneros que circulam na sociedade, esses podem ter como finalidade “[...] informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar, etc.” (Brasil, 2011, p. 37).

O *Tópico III – Relação entre Textos* é composto por apenas um descritor, como observado na Figura 10:

Figura 10 - Descritor da Prova SAEB do 5.º ano referente ao Tópico III - Relação entre Textos

III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D15	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Fonte: Brasil (2020b, p. 5).

Esse descritor exige que o leitor estabeleça uma relação entre dois ou mais textos, fazendo com que ele ultrapasse o nível de decodificação e avance para a interpretação, identificando, primeiramente, as informações contidas em cada um deles para, posteriormente, compará-las. Geralmente, na Prova SAEB são apresentados dois textos para que o aluno realize a leitura e os compare, de modo responder à questão correspondente.

Com base na matriz de referência da prova, o descritor D15 tem a intenção de:

[...] avaliar a habilidade do aluno em reconhecer as diferenças entre textos que tratam do mesmo assunto, em função do leitor-alvo, da ideologia, da época em que foi produzido e das suas intenções comunicativas. Por exemplo, historinhas infantis satirizadas em histórias em quadrinhos, ou poesias clássicas utilizadas como recurso para análises críticas de problemas do cotidiano (Brasil, 2011, p. 39).

Assim, constatamos que a capacidade de identificar as ideias centrais de diferentes textos, de compará-las e, a partir disso, de construir reflexões consistentes exige o desenvolvimento de habilidades complexas de análise, de síntese e de interpretação, que extrapolam uma leitura superficial.

O *Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto* abrange quatro descritores, conforme a Figura 11:

Figura 11 - Descritores da Prova SAEB do 5.º ano referentes ao Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto

IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade dele.
D7	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D8	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D12	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

Fonte: Brasil (2020b, p. 5).

Os quatro descritores desse tópico estão relacionados à identificação dos elementos textuais que auxiliam na sequenciação lógica dos fatos na conexão entre os elementos do texto, contribuindo para a sua compreensão global. Espera-se, desse modo, “[...]que o leitor compreenda o texto não como um simples agrupamento de frases justapostas, mas como um conjunto harmonioso em que há laços, interligações, relações entre suas partes” (Brasil, 2011, p. 42).

O D2 - *Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto* avalia se o aluno consegue estabelecer a relação entre as diferentes partes que compõem um texto, assim como termos que colaboram para a progressão, de modo com que ele perceba que os elementos do texto se articulam para formar sentido(s).

O D7 - *Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa* avalia se o aluno identifica os aspectos que constituem a narrativa: introdução/apresentação, desenvolvimento e complicação, clímax e desfecho/desenlace).

O D8 - *Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto* examina se o aluno consegue apreender os motivos pelos quais os fatos são apresentados no texto. Nesse caso, “Para avaliar essa habilidade, pode-se pedir ao leitor para reconhecer relações de causa e efeito, problema e solução, objetivo e ação, afirmação e comprovação, justificativa, motivo e comportamento, pré-condição, entre outras” (Brasil, 2011, p. 46).

O último descritor desse tópico é o *D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.*, que se centra nas diversas relações estabelecidas por recursos linguísticos com valor semântico²⁹. Nos textos,

[...] aparecem expressões conectoras – sejam conjunções, preposições, advérbios e respectivas locuções – que criam e sinalizam relações semânticas de diferentes naturezas. Entre as mais comuns, podemos citar as relações de causalidade, de comparação, de concessão, de tempo, de condição, de adição, de oposição etc. Reconhecer o tipo de relação semântica estabelecida por esses elementos de conexão é uma habilidade fundamental para a apreensão da coerência do texto (Brasil, 2011, p. 47- 48).

Entendemos que, para que as habilidades previstas nos descritores desse tópico se desenvolvam, faz-se necessária realizar a prática de análise linguística³⁰, em que os recursos gramaticais auxiliam na leitura interpretativa e na produção do(s) sentido(s) do texto.

O *Tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido* é composto por estes dois descritores:

Figura 12 - Descritores da Prova SAEB do 5.º ano referentes ao Tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D13	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Fonte: Brasil (2020b, p. 5).

Em ambos os descritores, é necessário compreender que os recursos expressivos³¹ complementam o texto escrito e auxiliam quanto ao entendimento dos efeitos de sentido, viabilizando “[...] uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados” (Brasil, 2011, p. 49). No caso do descritor *D13* –

²⁹Valor semântico: refere-se ao significado de uma palavra em um contexto, e não de forma isolada.

³⁰De acordo com Geraldi (1984), “O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando- -se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina” (Geraldi, 1984, p. 74).

³¹Entendemos por recursos expressivos os elementos que contribuem para o entendimento do texto, tais como os sinais de pontuação, as onomatopéias, as figuras de linguagem, os tipos e formatos de letras e outros recursos notacionais.

Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados, avalia se o aluno compreender e identifica a ironia ou o humor nos diferentes textos. O dD14 - *Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações*, por sua vez, centra-se no uso dos sinais de pontuação e de outras notações que auxiliam na construção de sentido do texto, conforme aponta o documento:

Em diferentes gêneros textuais, tais como a propaganda, por exemplo, os recursos expressivos são largamente utilizados, como caixa alta, negrito, itálico, entre outros. Os poemas também se valem desses recursos, exigindo atenção redobrada e sensibilidade do leitor para perceber os efeitos de sentido subjacentes ao texto (Brasil, 2011, p. 49).

Desse modo, para que o aluno contemple as habilidades exigidas pelos descritores, devera, na leitura, reconhecer os recursos expressivos que dão sentido(s) ao texto lido.

O *Tópico VI - Variação Linguística* tem por objetivo explorar a habilidade de avaliar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, identificando, por exemplo, quem escreve e para quem se escreve considerando o assunto abordado e o tipo de vocabulário utilizado. Nesse tópico, há somente um descritor:

Figura 13 - Descritor da Prova SAEB do 5.º ano referente ao Tópico VI - Variação Linguística

VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D10	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Brasil (2020b, p. 5).

Outro item abordado nesse descritor, ao se tratar de variação linguística, diz respeito às “[...] possíveis variações da fala: linguagem rural, urbana, formal, informal, incluindo as linguagens relacionadas a determinados domínios sociais, como cerimônias religiosas, escola, clube etc.” (Brasil, 2011, p. 54).

A análise dos descritores da Matriz de Referência da Prova SAEB de Língua Portuguesa, aplicada aos alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental, revela uma ênfase nas habilidades leitoras complexas. A avaliação exige dos alunos a capacidade de compreender, de analisar e de interpretar uma diversidade de gêneros textuais/discursivos, ultrapassando a mera decodificação e demandando o estabelecimento de relações que extrapolam os limites do texto, contextualizando-o em seus aspectos históricos, sociais e culturais.

É com base nesses descritores que são elaboradas as questões de Língua Portuguesa na Prova SAEB, as quais deverão ser respondidas por alunos do 5.º ano. A partir das respostas, mensura-se o nível de desempenho escolar dos estudantes e, posteriormente, apresenta-se o seu perfil. Para a mensuração do desempenho escolar dos estudantes, o INEP utiliza a TRI, explorada a seguir.

3.1.2 A Teoria da Resposta ao Item

Quantificar o desempenho dos estudantes brasileiros é um dos objetivos da Prova SAEB. Para tanto, o INEP utiliza a TRI como metodologia para a correção das avaliações. Essa teoria foi desenvolvida com o intuito de quantificar traços latentes, ou seja, aqueles que não podem ser medidos por meio de uma observação direta, no caso do campo educacional, o nível de proficiência dos estudantes.

O início do estudo dessa teoria ocorreu entre os anos de 1950 e 1960 tendo como precursores o psicometrista³² Lord (1952), o sociólogo Lazarsfeld (1959) e o matemático Rasch (1960). Apesar dos estudos iniciais, somente 30 anos depois, por volta da década de 1980, que a TRI ganhou espaço e começou a ser utilizada nos testes.

Diferente da Teoria Clássica dos Testes (TCT), em que cada questão tem um peso que é somando, a depender do número de acertos das questões, para definir a nota do aluno, a TRI trabalha com questões classificadas de acordo com os níveis de dificuldade: fraco, médio e difícil. Nesse caso, é possível traçar o perfil com habilidades já dominadas pelos alunos, além de identificar se ele acertou determinada questão porque domina o conteúdo abordado ou se foi um acerto “por acaso” (chute). Ressalta-se que a TRI foi pensada e desenvolvida com vistas a preencher algumas lacunas deixadas pela TCT. Para Andrade, Tavares e Valle (2000),

Uma das grandes vantagens da TRI sobre a Teoria Clássica é que ela permite a comparação entre populações, desde que submetidas a provas que tenham alguns itens comuns, ou ainda, a comparação entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a provas totalmente diferentes. Isto porque uma das principais características da TRI é que ela tem como elementos centrais os itens, e não a prova como um todo (Andrade; Tavares; Valle, 2000, p. 3).

³² Profissão que tem como objetivo avaliar e medir aspectos relacionados às características humanas.

Na sequência, demonstramos como ocorre a mensuração do desempenho dos estudantes em ambas as teorias. Na Figura 14, visualizamos a metodologia da TCT:

Figura 14 - Imagem de apoio para explicação da Teoria Clássica dos Testes

ALUNO A				ALUNO B			
QUESTÕES	VALOR	RESPOSTA	RESULTADO	QUESTÕES	VALOR	RESPOSTA	RESULTADO
1	10	CORRETA	10	1	10	CORRETA	10
2	10	CORRETA	10	2	10	CORRETA	10
3	10	ERRADA	00	3	10	CORRETA	10
4	10	ERRADA	00	4	10	CORRETA	10
5	10	CORRETA	10	5	10	CORRETA	10
6	10	ERRADA	00	6	10	ERRADA	00
7	10	ERRADA	00	7	10	CORRETA	10
8	10	CORRETA	10	8	10	ERRADA	00
9	10	CORRETA	10	9	10	ERRADA	00
10	10	CORRETA	10	10	10	ERRADA	00
TOTAL			60	TOTAL			60

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Observamos que, no caso da Figura 14, ambos os alunos apresentaram a mesma nota final (60), contudo, não se tem um perfil que indique quais conteúdos foram ou não apropriados pelos alunos. Nas avaliações em larga escala que utilizavam a TCT, dois estudantes que apresentavam desempenho distinto eram classificados de maneira igual.

Na Figura 15, verificamos a sistemática avaliativa na TRI:

Figura 15 - Imagem de apoio para explicação da Teoria da Resposta ao Item

ALUNO A					ALUNO B				
QUESTÕES	NÍVEIS DE DIFICULDADE	VALOR	RESPOSTA	RESULTADO	QUESTÕES	NÍVEIS DE DIFICULDADE	VALOR	RESPOSTA	RESULTADO
1	FRACO	10	CORRETA	10	1	FRACO	10	CORRETA	10
2	FRACO	10	CORRETA	10	2	FRACO	10	ERRADA	00
3	FRACO	10	CORRETA	10	3	FRACO	10	ERRADA	00
4	MÉDIO	10	CORRETA	10	4	MÉDIO	10	ERRADA	00
5	MÉDIO	10	CORRETA	10	5	MÉDIO	10	CORRETA	?
6	MÉDIO	10	ERRADA	00	6	MÉDIO	10	ERRADA	00
7	MÉDIO	10	ERRADA	00	7	MÉDIO	10	ERRADA	00
8	DIFÍCIL	10	ERRADA	00	8	DIFÍCIL	10	CORRETA	?
9	DIFÍCIL	10	ERRADA	00	9	DIFÍCIL	10	CORRETA	?
10	DIFÍCIL	10	ERRADA	00	10	DIFÍCIL	10	CORRETA	?
TOTAL				50	TOTAL				<50

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Na TRI, por mais que os dois alunos acertaram a mesma quantidade de respostas e que o aluno B tenha respondido corretamente mais questões com nível difícil de dificuldade, a nota do aluno A será maior. Essa análise se dá pelo fato de que há grande possibilidade de o aluno A ter acertado as questões por realmente dominar o conteúdo, considerando que apresenta uma sequência evolutiva nas respostas. Já no caso do aluno B, considera-se que, possivelmente, os acertos das questões 5, 8, 9 e 10 (níveis médio e difícil) foram acertos por “chute”, pois, como ele não conseguiu responder corretamente às questões anteriores, de nível fácil, há uma grande possibilidade de ele não ser bem-sucedido nas questões de nível difícil, cujo conteúdo é mais aprofundado. Assim, não é possível garantir que a resposta foi correta pelo fato de o aluno ter domínio do conteúdo.

Embora a análise das avaliações em larga escala por meio da TRI apresente mais consistência ao considerar os níveis de dificuldade das questões, a inferência de que um aluno imigrante tenha “chutado” uma questão difícil ao errar uma fácil demonstra uma limitação da metodologia em apreender as complexidades contextuais. A TRI, em sua formulação, não considera as diversas variáveis que podem influenciar o desempenho de alunos imigrantes,

como o domínio da língua portuguesa, as experiências prévias de escolarização e as diferenças culturais.

A seguir, exploramos outros elementos da Prova SABE, como as escalas de proficiência e o perfil do aluno.

3.1.3 Escalas de proficiência e perfil do aluno

Para traçar o perfil do aluno e delimitar o nível de proficiência atingido, INEP utiliza nas avaliações do SAEB escalas estruturadas de acordo com parâmetros convencionados aos itens que constam nos testes. Há, portanto, uma estreita relação entre as matrizes de referência e as escalas de proficiência.

Com relação às escalas de proficiência, em especial as de Língua Portuguesa, voltadas aos alunos matriculados no 5.º ano, essas se dividem em nove níveis e se relacionam aos desempenhos dos estudantes. De acordo com o documento *Escalas de Proficiência do Saeb*, elaborado em 2020 pelo MEC, em conjunto com o INEP, o **nível 0 (zero)** de proficiência está relacionado aos alunos cujo desempenho é inferior a 125. Segundo consta no documento, o SAEB não utilizou itens para avaliar esse nível, tendo em vista que os estudantes que não atingem tal métrica são aqueles que não dominam as habilidades básicas (Brasil, 2020c).

No que se refere à escala de **nível 1 (um)**, o desempenho dos estudantes está delimitado em um número maior ou igual a 125 e menor do que 150. Os que se enquadram nesse nível dominam as habilidades relacionadas à localização de informações explícitas em textos narrativos de pequena extensão, em informativos e em anúncios, à identificação do tema do texto, à compreensão de elementos básicos do texto e ao estabelecimento das relações entre as partes de um texto.

O **nível 2 (dois)** da escala está relacionado ao desempenho maior ou igual a 150 e menor do que 175, por meio do qual o estudante demonstra ser capaz de, além das habilidades mencionadas no **nível 1 (um)**, localizar informações explícitas em contos, de identificar o assunto e a personagem principal em textos como reportagem e fábula, de reconhecer a finalidade de gêneros discursivos como receita, manual e regulamento, de inferir as características das personagens em fábulas e de realizar a interpretação da linguagem verbal e não verbal no gênero discursivo tirinha.

O desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200 diz respeito ao **nível 3 (três)** da escala de proficiência. O estudante que se encontra nesse nível é capaz de, além das

habilidades descritas nos níveis anteriores, localizar em contos, reportagens e propagandas informações explícitas, de reconhecer a relação de causa e consequência em tirinhas, contos e poemas e de inferir o sentido de uma palavra, de uma expressão ou de um assunto com apoio de linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos, tirinhas, cartas e contos.

O **nível 4 (quatro)** da escala corresponde ao desempenho igual ou superior a 200 e menor do que 225. Nesse caso, o aluno, afora as habilidades já descritas, é capaz de: identificar informações explícitas em receitas culinárias e sinopses; identificar as personagens e o assunto principal em letras musicais e contos; identificar as formas de representação do tempo em reportagens; identificar em duas reportagens o assunto comum entre elas; identificar em textos do gênero piada o efeito de humor; reconhecer em reportagens, contos e poemas o sentido de expressão, opinião e elementos da narrativa; reconhecer a relação de causa e consequência, assim como a relação entre os pronomes e seus referentes em tirinhas, contos, poemas e fábulas; inferir sentido ao texto relacionando a presença de sinais de pontuação e expressões em contos, fábulas e poemas; e inferir efeito de humor em histórias em quadrinhos e tirinhas.

Com relação ao **nível 5 (cinco)**, que está relacionado ao desempenho igual ou superior a 225 e menor do que 250, espera-se que os alunos contemplem as habilidades apontadas nos quatro níveis anteriores e ainda sejam capazes de: identificar em reportagens e contos o assunto principal e a opinião contidas neles; identificar o assunto comum entre cartas e poemas; identificar em letras de músicas e contos as informações que estão explícitas; reconhecer o assunto em textos poéticos e em tirinhas; reconhecer em lendas, contos e verbetes o sentido das locuções adverbiais e conjunções; reconhecer o objetivo das reportagens e dos cartazes; reconhecer a relação de causa e consequência, assim como a relação entre os pronomes e seus referentes em tirinhas, contos e reportagens; inferir os elementos da narrativa em cartas, contos e fábulas; inferir o efeito de sentido decorrente o uso de sinais de pontuação, o assunto e a finalidade em fábulas; inferir informações em cartas, textos poéticos e reportagens; e diferenciar a opinião de um fato em reportagens; e interpretar sentido de palavra e efeitos de humor em tirinhas e piadas.

No que diz respeito ao **nível 6 (seis)** de proficiência, atrelado ao desempenho igual ou superior a 250 e inferior a 275, os alunos, incluindo as habilidades destacadas nos níveis anteriores, são avaliados quanto à capacidade de: identificar opiniões em textos relacionados aos gêneros textuais/discursivos fábula, conto, reportagem e crônica; identificar as informações apresentadas de forma explícita em reportagens, fábulas, contos e crônicas;

reconhecer a função dos verbetes, das reportagens, das charges e das fábulas; reconhecer a relações entre pronomes e seus referentes, além da relação entre causa e consequência em poemas, contos e fábulas; inferir o sentido de expressão e o assunto principal em poemas, contos, fábulas, tirinhas, reportagens e crônicas; e inferir efeito de moral e humor em fábulas e piadas.

O desempenho igual ou superior a 275 e inferior a 300 diz respeito ao **nível 7 (sete)** de proficiência. Compreende-se que os alunos que se encontram nesse nível, para além das habilidades mencionadas nos níveis anteriores, conseguem: identificar informações explícitas e o assunto principal do texto em letras de música, fábulas e poemas; identificar a opinião em crônicas e poemas; reconhecer por meio de comparação entre textos a qual gênero textual eles pertencem; reconhecer em duas reportagens distintas o assunto comum entre elas; reconhecer os elementos da narrativa em textos do gênero fábulas; reconhecer a relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas, assim como a relação entre causa e consequência nesses mesmos gêneros; inferir informação e efeito de sentido resultante do uso de sinais gráficos em letras de música e reportagens; interpretar linguagem não verbal e verbal em histórias em quadrinhos; e interpretar efeitos de humor em contos e piadas.

No **nível 8 (oito)**, o condicionado o desempenho igual ou superior a 300 e menor do que 325, entende-se que o aluno, além de ser capaz de contemplar as habilidades apresentadas nos níveis anteriores, sabe: identificar a opinião bem como o assunto principal em cartas do leitor e contos; reconhecer os elementos da narrativa e sentido da locução adverbial em contos e fábulas; reconhecer a relação entre os pronomes e os termos que a eles se referem, assim como a relação entre causa e consequência em textos dos gêneros fábula e reportagem; reconhecer em textos diferentes o assunto em comum entre eles; e inferir informações e efeito de sentido resultante do uso de sinais de pontuação em piadas e fábulas.

Quanto ao **nível 9 (nove)**, último nível de proficiência em Língua Portuguesa, corresponde ao desempenho maior ou igual a 325. Nesse nível, que engloba todas as demais habilidades dos níveis anteriores, compreende-se que o aluno seja capaz de reconhecer o sentido dos advérbios em cartas do leitor e consiga identificar as opiniões em fábulas.

Ao analisar os nove níveis de desempenho apresentados na escala de proficiência de Língua Portuguesa, verificamos, de maneira geral, que se avaliam habilidades de leitura, de compreensão e de interpretação de textos de gêneros textuais/discursivos variados. Contudo, ressaltamos que, conforme mencionado no início deste capítulo, há possibilidade de que o aluno falante nativo de língua espanhola faça a leitura dos textos, mas não há como garantir

que ele consiga chegar ao nível de compreensão e de interpretação caso não conheça o significado das palavras. Nessa perspectiva, o aluno que não compreende e nem interpreta os textos será incluído no **nível 0 (zero)** com desempenho baixo, o que pressupõe que não tem o domínio das habilidades essenciais.

No âmbito desta pesquisa, argumentamos que o desempenho de alunos imigrantes em avaliações externas pode apresentar resultados distorcidos, considerando a ausência de suporte linguístico, como tradutores ou instrumentos avaliativos em suas línguas maternas. Isso compromete a validade e a fidedignidade das avaliações para esse grupo específico.

Nesse sentido, defendemos que é imperativo o desenvolvimento de ferramentas e de estratégias que auxiliem esses alunos, sobretudo aqueles matriculados em cidades brasileiras fronteiriças, como Foz do Iguaçu - PR. Essa cidade, caracterizada como “cidade gêmea” devido à intensa integração cultural e econômica, apresenta um fluxo constante de imigrantes, conforme evidenciado no questionário socioeconômico aplicado aos alunos e anexado à Prova SAEB. Abordamos esse instrumento a seguir.

3.1.4 Questionários contextuais: dados sobre os alunos imigrantes

Como parte do processo de mensuração da qualidade do ensino brasileiro, o SAEB solicita, além do teste cognitivo aplicado aos alunos matriculados no 5.º ano, que secretários municipais, diretores escolares, professores regentes e alunos dessa etapa de escolarização preencham um questionário com perguntas que “[...] possibilitam analisar o nível socioeconômico, serviços sociais, infraestrutura, formação de professores, material didático e programas estruturados” (Brasil, 2023).

Nessa organização, há um questionário específico para cada um dos públicos citados anteriormente, conforme visualizamos no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Descrição dos questionários do Saeb para cada público específico

PÚBLICO	QUESTIONÁRIO
Secretários municipais	Elaborado com questões voltadas às redes de ensino e com temáticas sobre conselhos, currículos, contratação de professores e práticas avaliativas.
Diretores escolares	Elaborado com questões sobre o perfil do diretor e sua experiência enquanto gestor escolar, além da infraestrutura e verbas disponíveis para a sua instituição.
Professores regentes	Elaborado com questões relacionadas à formação docente, experiência profissional, dificuldade de aprendizagem dos alunos, condições de trabalho, violência no ambiente escolar,

	recursos didáticos e práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição escolar.
Alunos	Elaborado com questões voltadas à condição socioeconômica, participação da família, interação com os professores e colegas e atividades pedagógicas desenvolvidas.

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações contidas no portal o Inep (Brasil, 2023).

O INEP, em sua página oficial, destaca a importância dos questionários contextuais para a compreensão da qualidade educacional, alinhando-se a uma abordagem sistêmica que reconhece a interdependência entre o ambiente escolar e as relações estabelecidas entre os sujeitos como fatores determinantes para o processo de ensino e de aprendizagem.

Ao analisar os questionários contextuais, concentramo-nos na temática relacionada aos alunos imigrantes, haja vista que o levantamento do número de alunos que não têm o português como seu idioma materno contribui para refletir sobre essa relação e pensar em políticas educacionais e linguísticas que contribuam com o processo de aproximação com o referido idioma.

Após a leitura dos questionários disponibilizados aos secretários escolares, aos diretores, aos professores e aos alunos, constatamos que apenas o questionário para o aluno do 5.º ano contém uma única pergunta relacionada ao idioma materno:

Figura 16 - Parte do questionário socioeconômico aplicado aos alunos matriculados no 5.º ano das escolas brasileiras

ID Censo: 99999
Cód. Aluno: 99999

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2019
CARTÃO-RESPOSTA - 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Questão 1. Qual língua você fala com mais frequência em sua casa?

(A) Português.
(B) Espanhol.
(C) Outra língua.

Fonte: Brasil (2019, p. 1).

Essa questão, no entanto, foi inserida recentemente nos questionários, apenas a partir do ano de 2019, ou seja, até o momento atual, 2025, temos disponíveis dados da aplicação de 2019, já que os dados referentes aos anos de 2021 e 2023 ainda não foram disponibilizados para consulta.

Em pesquisa realizada ao site QEd³³ no que diz respeito à língua mais utilizada pelos alunos dos 5.^{os} anos e seus familiares para se comunicar (a língua materna), é possível observar os percentis no Quadro 4:

Quadro 4 - Idioma que os alunos matriculados nos 5.^{os} anos utilizam em casa para se comunicar

Local	Língua	Porcentagem de aluno
Brasil	Português	98%
	Espanhol	1%
	Outro	1%
Paraná	Português	98%
	Espanhol	1%
	Outro	1%
Foz do Iguaçu	Português	97%
	Espanhol	2%
	Outro	1%

Fonte: elaborado pela autora com dados disponibilizados na plataforma QEd.

A análise dos dados revela que o município de Foz do Iguaçu - PR tem uma porcentagem de alunos matriculados no 5.^o ano que se comunicam com seus familiares em espanhol superior às médias do estado do Paraná e do Brasil. Tal constatação, plausivelmente explicada pela proximidade das fronteiras com Paraguai e Argentina, países que adotam o espanhol como língua oficial, evidencia a influência do contexto fronteiriço na composição linguística das turmas.

Considerando essa informação, em consonância com a valorização dos dados contextuais para a análise da qualidade educacional, conforme apontado pelo INEP, emerge a seguinte questão: Quais ações as políticas educacionais podem implementar para mitigar os desafios decorrentes da barreira linguística, não apenas no contexto da Prova SAEB, mas no processo de ensino e de aprendizagem como um todo?

³³Plataforma que reúne os dados sobre desempenho dos estudantes de todas as redes brasileiras de ensino, assim como as respostas dos questionários contextuais aplicados na Prova SAEB.

A garantia de uma participação efetiva de alunos imigrantes em avaliações externas como a Prova SAEB, que constitui um dos pilares para o cálculo do IDEB, exige a implementação de ações e de estratégias que minimizem o impacto da barreira linguística, permitindo que esses alunos demonstrem seus conhecimentos e habilidades de forma equitativa na prova. Para tanto, são imprescindíveis subsídios técnicos, pedagógicos e financeiros. O próximo capítulo desta pesquisa investigou a existência de ações específicas voltadas para o suporte linguístico desses alunos durante a realização da prova no município de Foz do Iguaçu - PR.

4 POLÍTICAS MUNICIPAIS DE FOZ DO IGUAÇU - PR PARA A INCLUSÃO LINGUÍSTICA DE ALUNOS IMIGRANTES

Conforme já pontuamos nos capítulos precedentes, o município de Foz do Iguaçu - PR mantém, desde a sua origem, estreitas relações com os países fronteiriços, Paraguai e Argentina. Esse contato, historicamente consolidado, exerceu profunda influência na própria identidade da população local, que, em determinados períodos, demonstrava maior identificação com os países vizinhos. Tal fato é mencionado por Wachovicz (1982), ao citar a visita que Lindolfo Barbosa fez à região em 1928 e o seu relato de espanto por constatar a predominância do peso argentino em detrimento da moeda brasileira.

Wachovicz (1982) destaca a marcante pluralidade linguística que caracterizava Foz do Iguaçu - PR, com o português circunscrito ao âmbito da administração pública. Segundo o autor, com base em informações de Lima Figueiredo, em 1937, os sermões religiosos eram proferidos em português, guarani, castelhano, alemão e polonês, refletindo a diversidade de nacionalidades presentes na região. Essa herança histórica contribui para a configuração sociolinguística atual do município, marcada pela presença de falantes de espanhol e de outras línguas, o que reforça a relevância desta investigação sobre as ações municipais para a inclusão linguística.

Uma configuração linguística singular como a da tríplice fronteira do Brasil, Paraguai e Argentina impacta diretamente o sistema educacional, demandando políticas específicas para atender a essa diversidade e para eliminar as desigualdades e garantindo que todos os alunos, independentemente de sua origem linguística, tenham as condições necessárias para o aprendizado e para o desenvolvimento integral. Isso implica oferecer não apenas o acesso à escola, mas também as mesmas chances para aprender e se desenvolver plenamente, não importa a língua materna ou a cultura de origem. Nesse sentido, para que a Prova SAEB cumpra seu papel de avaliar o aprendizado, é fundamental que os alunos imigrantes recebam suporte linguístico prévio à avaliação, permitindo que compreendam os enunciados e demonstrem seus conhecimentos nas áreas avaliadas.

Partindo dessa premissa, este capítulo se dedica à análise das ações e das estratégias que o município de Foz do Iguaçu - PR desenvolve para lidar com a diversidade linguística e garantir o sucesso dos alunos imigrantes, especialmente no que concerne à Prova SAEB. Para tanto, examinamos os programas, os projetos e as práticas pedagógicas implementados com o

objetivo de promover a inclusão linguística e o desenvolvimento das competências necessárias para um bom desempenho na referida avaliação.

4.1 Marco legal e normativo: diretrizes nacionais e estaduais para a educação de imigrantes

O fluxo imigratório no Brasil não é um fenômeno recente, mas tem raízes históricas profundas. Ao longo do século XX e início do século XXI, transformações de ordem global, como crises econômicas e conflitos internacionais, exerceram influência significativa nos padrões migratórios direcionados ao país, intensificando ou reconfigurando os fluxos existentes.

Tais questões contribuíram para a presença constante de imigrantes no território nacional, exigindo que o Estado se adapte para formular ações inclusivas visando a assegurar aos que estão em território brasileiro o acesso igualitário aos direitos. Ao encontro disso, a CF, em seu Art. 5.º, garante que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 1988, art. 5.º).

Ainda no âmbito legislativo, notadamente no que concerne aos direitos da criança e do adolescente, o parágrafo único do Art. 3.º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) explicita que

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, **etnia** ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990, art. 3.º, Parágrafo Único, grifo nosso).

Nesse sentido, conforme o exposto na lei, os direitos da criança e do adolescente se estendem a todos, independentemente de sua origem, fato que reconhece a diversidade étnica presente em nosso país. Essa abordagem busca assegurar que crianças e adolescentes de todas as etnias tenham acesso igualitário aos direitos fundamentais, promovendo a valorização da diversidade cultural.

Em se tratando de ações no âmbito educacional, temos, em consonância com os princípios estabelecidos pelo ECA, a LDBEN de 1996, que reforça, em seu Art. 3.º, a importância da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, além de destacar a necessidade de consideração com a diversidade étnico-racial (Brasil, 1996, art. 3.º). Tal convergência entre as duas legislações demonstra a necessidade de o Estado brasileiro promover uma educação inclusiva e equitativa, que reconheça e valorize a pluralidade étnico-racial presente na sociedade.

Para além dos documentos legais já mencionados, um conjunto significativo de normativas direciona as ações voltadas à educação do aluno imigrante, configurando um arcabouço normativo significativo que assegura os direitos educacionais desse sujeito, conforme detalhamos no Quadro 5:

Quadro 5 - Documentos legais e ações voltadas ao aluno imigrante

DOCUMENTO LEGAL	AÇÕES DELIBERATIVAS
Constituição Federal (Brasil, 1988)	Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Lei n.º 9.474, de 22 de julho de 1997, que definiu mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determinou outras providências (Brasil, 1997b).	Art. 44. O reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados.
Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração (Brasil, 2017b).	Art. 3.º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social.
Decreto n.º 4.246, de 22 de maio de 2002, que promulgou a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas (Brasil, 2002).	Art. 22 1. Os Estados Contratantes concederão aos apátridas o mesmo tratamento dispensado aos seus nacionais, no tocante ao ensino primário.
Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).	Art. 7.º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias, objeto deste plano. § 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar

	que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.
Resolução n.º 1, de 13 de novembro de 2020, que dispôs sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro (Brasil, 2020d).	O direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.

Fonte: elaborado pela autora com base nos documentos legais.

As legislações e normas nacionais supracitadas asseguram o direito de acesso igualitário à educação a todos os indivíduos, incluindo imigrantes, independentemente da existência de documentação escolar proveniente de seus países de origem. Tal garantia é ainda reforçada pela Resolução n.º 1, de 13 de novembro de 2020, que, em seu Art. 1.º, inciso II, parágrafo 5.º, complementa essa orientação:

Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária (Brasil, 2020d, art. 1.º, inciso II, §5.º).

No que concerne ao processo de avaliação e de classificação dos alunos imigrantes, o referido documento orienta que isso seja realizado na língua materna do estudante, considerando que muitos ingressam no sistema educacional brasileiro sem domínio da língua portuguesa. Sublinhamos que essa diretriz se aplica aos estudantes a partir do 2.º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais. Para os alunos da Educação Infantil e do 1.º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, o critério de classificação é exclusivamente o da idade, reconhecendo as particularidades dessa etapa de desenvolvimento.

No que tange à receptividade de alunos imigrantes nas instituições escolares, a referida resolução orienta para a organização de procedimentos específicos, em consonância com as diretrizes estabelecidas, a fim de garantir uma recepção inclusiva e acolhedora. Quanto aos procedimentos, mencionam-se estes:

- I - não discriminação;
- II - prevenção ao *bullying*, racismo e xenofobia;
- III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns;
- IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros;
- V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e
- VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando à inserção social àqueles que detiveram pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (Brasil, 2020d, art. 6.º).

No estado do Paraná, a legislação voltada para o público imigrante materializou-se, em 2014, no *Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná*. Esse documento abrangente estabelece metas, prazos e previsão orçamentária para diversas áreas, como educação, família e desenvolvimento social, saúde, justiça, cidadania e direitos humanos, segurança pública e trabalho, com o objetivo de “[...] acolher, reconhecer os direitos sociais e civis e oferecer oportunidades concretas de inserção econômica a essas pessoas [...]” (Paraná, 2014, p. 11).

Na área da educação, o referido documento define quatro ações específicas detalhadas no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 - Ações para a área da educação dispostas no Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes a Apátridas do Paraná (2014)

AÇÕES			
1- Articular a inserção da temática da Migração, Refúgio e Apatridia em espaços educativos e de formação.	2- Desenvolver programas de ensino de Língua Portuguesa para Migrantes, Refugiados e Apátridas.	3- Estimular e desenvolver programas de ensino de Língua Estrangeira para a equipe de funcionários de órgãos públicos que atendem as comunidades de Migrantes, Refugiados e Apátridas.	4- Garantir o pleno acesso para Migrantes, Refugiados e Apátridas à educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Fonte: elaborado pela autora com base em Paraná (2014, p. 21).

A primeira ação, relacionada à articulação da inserção da temática nos espaços educativos, desdobra-se em três metas: a inclusão da temática nos currículos estaduais e municipais; o estabelecimento de parcerias com universidades que desenvolvem pesquisas sobre o tema; e a realização de seminários, palestras e cursos correlatos. A segunda ação

centra-se em uma meta específica: o estabelecimento de parcerias com entidades que oferecem cursos de Língua Portuguesa, visando a atender às necessidades linguísticas do público imigrante. A terceira ação tem como escopo a capacitação da equipe de funcionários que atende ao público imigrante, por meio do estabelecimento de parcerias com entidades que oferecem cursos de língua estrangeira. Por fim, a quarta meta é relativa ao pleno acesso à educação nos diferentes níveis e modalidades, propondo-se a revisão dos currículos com o objetivo de promover a inserção de imigrantes na Educação Básica e no Ensino Superior.

A análise comparativa entre o documento orientador do estado do Paraná e a legislação federal indica uma relação de complementaridade, pois as diretrizes estaduais se articulam e são um complemento às normativas federais.

Adentrando na esfera municipal, a seguir, examinamos, a seguir, o Plano de Ações para Imigrantes em Foz do Iguaçu - PR.

4.1.2 Marco legal e normativo: o plano de ações para imigrantes no município de Foz do Iguaçu - PR

A história de Foz do Iguaçu - PR é intrinsecamente ligada à migração, com destaque para a presença de imigrantes paraguaios e argentinos desde a emancipação do município. Esse histórico migratório tem se expandido e se diversificado nas últimas décadas. A análise do Sistema Nacional de Registro Migratório (SISMIGRA) revela um aumento significativo no número de imigrantes em Foz do Iguaçu - PR entre 2000 e 2022, atingindo um total de 16.954 registros.

O fluxo migratório para essa cidade tem apresentado um crescimento constante ao longo dos anos. A média anual de novos registros saltou de aproximadamente 399, entre 2000 e 2009, para cerca de 1.010 entre 2010 e 2020. Em 2021, foram contabilizados 711 novos registros, evidenciando a relevância da temática migratória para o contexto local.

Devido ao número considerável de imigrantes no município, em 2018, foi implementado o *Protocolo de Assistência a Migrantes em Situação de Vulnerabilidade* como parte da *Ação Global para Prevenir e Combater o Tráfico de Pessoas e o Contrabando de Migrantes*. Essa iniciativa, financiada pela União Europeia em colaboração com o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes (UNODC), foi desenvolvida em parceria com a Organização Internacional para as Migrações (OIM), com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e com a Prefeitura de Foz do Iguaçu - PR, por meio da Secretaria

Municipal de Direitos Humanos e Relações com a Comunidade e da Secretaria Municipal de Assistência Social. O protocolo objetiva garantir o acesso aos serviços de assistência e proteção para migrantes em situação de vulnerabilidade no município.

Em 2019, o município instituiu o Comitê Municipal de Atenção a Migrantes, Refugiados e Apátridas, por meio do Decreto n.º 27.094/2019 (Foz do Iguaçu, 2019), posteriormente atualizado pelo Decreto Municipal n.º 30.512/2022 (Foz do Iguaçu, 2022). O Comitê se configura como um espaço de articulação interinstitucional, reunindo representantes dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, entidades de interesse público e organizações da sociedade civil que atuam em defesa dos direitos dos migrantes. A sua finalidade primordial é a formulação, a articulação e a proposição de diretrizes para ações governamentais que visem à inclusão social, cultural, política e econômica dessa população.

Em 2020, a Prefeitura e a Secretaria Municipal de Saúde de Foz do Iguaçu - PR publicaram a Instrução Normativa n.º 001/2020 (Foz do Iguaçu, 2020a), com o objetivo de otimizar os procedimentos de emissão, revalidação e atualização do Cartão Nacional de Saúde (Cartão do Sistema Único de Saúde - SUS). A normativa tinha o objetivo primordial de facilitar o acesso ao Cartão SUS, descentralizando o serviço para todas as Unidades Básicas de Saúde (UBSs) do município. Adicionalmente, a instrução normativa tinha o intuito de assegurar o acesso aos serviços de saúde da rede municipal para migrantes, tanto os documentados quanto os indocumentados.

Ainda em 2020, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) em parceria com o Grupo de Pesquisa em Linguagem, Política e Cidadania da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) elaboraram o *Protocolo de Acolhimento de Estudantes Imigrantes na Rede Municipal de Ensino*, detalhado na próxima seção deste capítulo.

No ano de 2021, foi assinado o *Termo de Cooperação Técnica* entre o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), a Prefeitura Municipal, o Comitê Municipal de Atenção aos Migrantes, Refugiados e Apátridas, a Casa do Migrante e a Cáritas Regional Paraná. Tal acordo teve como objetivo central o fortalecimento das ações de acolhimento, de proteção e de integração local, promovendo um ambiente de convívio agradável entre as populações migrantes e as comunidades de acolhimento. A iniciativa buscou, ainda, consolidar e expandir as políticas públicas já estabelecidas no município, oferecendo suporte e aprimoramento às ações existentes.

Em 2022, a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Relações com a Comunidade, a Clínica de Direitos Fundamentais Sociais e Migração, a ACNUR, o Centro Acadêmico de Direito da Unioeste e a Cátedra Sérgio Vieira de Melo da UNILA, elaboraram, em dois idiomas (português e espanhol), o *Guia para Migrantes e Refugiados em Foz do Iguaçu* com informações sobre documentação e atendimentos nos diversos serviços públicos.

Por fim, em 2024, foi lançado o *Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas*, elaborado com a participação de vários representantes do setor público, da sociedade civil e de associações de pessoas migrantes, refugiados e apátridas. O documento foi elaborado com o intuito de oficializar a “[...] adoção permanente de ações mais inclusivas, que permitam o monitoramento contínuo para avaliar a eficácia e a relevância das políticas públicas voltadas aos migrantes [...]” (Foz do Iguaçu, 2014, p. 6) em vários departamentos dos serviços públicos na esfera municipal.

O plano em questão, caracterizado por sua abordagem intersetorial e transversal, estruturou-se em oito frentes de trabalho distintas, cada uma delas responsável por um eixo específico de atuação. Essa organização estratégica otimizou a definição de metas e o estabelecimento de ações, abrangendo as seguintes áreas: Assistência Social, Cultura, Educação, Esporte e Lazer, Habitação, Saúde, Segurança Pública e Trabalho.

Entre os oito eixos que compõem a estrutura do plano, concentramo-nos no eixo da Educação, dada a sua relevância para o tema em questão. Esse eixo foi norteado pelo seguinte objetivo principal:

Garantir a educação para estudantes migrantes a fim de promover a inclusão, o desenvolvimento, o bem-estar, a compreensão intercultural e a tolerância, construindo pontes entre diferentes culturas e promovendo a diversidade, proporcionando oportunidades de aprendizado, crescimento pessoal e integração social. Além disso, contribuir para a construção de um futuro mais promissor para pessoas migrantes, capacitando-as a se tornarem membros ativos e produtivos de suas comunidades (Foz do Iguaçu, 2024, 53).

O eixo da Educação delinea ações específicas, estabelece metas, define os responsáveis por sua implementação e estipula prazos para a execução de cada etapa, conforme detalhado no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 - Ações, metas, prazos e responsáveis estipulados no eixo da Educação no Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas de Foz do Iguaçu

EIXO: EDUCAÇÃO			
AÇÃO	META	RESPONSÁVEL	PRAZO
1- Criar um Banco de Intérpretes/mediadores de diferentes Idiomas.	Criar e aplicar a lei que viabilize a contratação de intérpretes/mediadores.	Câmara de Vereadores, Executivo.	2024-2027
2- Promover formação continuada para os profissionais da Educação.	Realizar curso de línguas de 5 idiomas presentes nas unidades escolares.	SMED em parceria com Universidades Públicas.	2024-2028
	Formação de 10 professores de português como Língua de Acolhimento.		
	Formação de acolhimento em Línguas e Cultura com 15 vagas anuais.		
3- Oferecer avaliações diagnósticas na Língua materna dos alunos migrantes, refugiados e apátridas.	Elaborar as avaliações conforme os objetivos dos respectivos anos.	SMED em parceria com Universidades Públicas	2024-2028
	Traduzir as avaliações para os idiomas de maior demanda no município.		
4-Criar sistema integrado entre todos os eixos do plano.	Unificar as informações.	Setor de TI da Prefeitura em parceria com Unioeste.	2024-2027
5- Incluir no calendário Escolar a Semana do Migrante.	Promover e difundir os direitos, as liberdades, as obrigações e as garantias dos migrantes, refugiados e apátridas através de Feiras Culturais, Mostras Pedagógicas, Feira de Nações, Seminário, Palestras, Entrevistas, entre outros	SMED, Unidades de Ensino da Rede.	Anual
6- Reestruturar a política de contratação de estagiários que atendem na educação.	Melhorar o processo de triagem dos estagiários em relação às habilidades linguísticas.	RH SMED/Prefeitura	2024-2028
	Alocar os estagiários de acordo com suas habilidades a fim de aproveitar o potencial.		
	Entrevistas e formulários que identifiquem as habilidades almejadas.		

Fonte: elaborado pela autora com base em Foz do Iguaçu (2024, p. 53-54).

O Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas de Foz do Iguaçu, embora recente e com ações majoritariamente de médio prazo (de 3 a 4 anos), destaca-se pela inclusão da Semana do Migrante no Calendário Escolar da Rede Municipal de Ensino a partir de 2024. Essa ação anual, em particular, oferece um ponto de partida para a análise das práticas educacionais voltadas à integração de alunos imigrantes.

A partir dessa iniciativa, investigamos, na próxima seção, as ações desenvolvidas pela SEMED no sentido de promover a acolhida de alunos imigrantes. A análise abrangeu as estratégias pedagógicas e os recursos utilizados para superar as barreiras linguísticas, visando à efetiva aprendizagem desses alunos. O intuito foi compreender como a escola se posiciona como espaço de inclusão e como as políticas públicas se materializam em práticas que garantem o direito à educação para todos, independentemente da origem.

4.2 Políticas Linguísticas em Foz do Iguaçu - PR: programas e projetos para imigrantes

A relevância da imigração em Foz do Iguaçu - PR, já evidenciada anteriormente nesta pesquisa, manifesta-se também no contexto educacional, refletindo-se no número de alunos imigrantes matriculados na rede municipal de ensino. A Tabela apresenta dados que comprovam essa afirmação, demonstrando a presença da população imigrante nas instituições escolares do município nos anos de 2019, 2021 e 2023:

Tabela 5 - Comparativo entre alunos brasileiros e alunos imigrantes matriculados na rede municipal do 1.º ao 5.º anos de 2019 a 2023

ANO	QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS DO 1.º AO 5.º ANOS	QUANTIDADE DE ALUNOS IMIGRANTES MATRICULADOS DO 1.º AO 5.º ANOS
2019	17.587	442
2021	16.116	Dados não coletados
2023	16.056	671

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados disponibilizados pela SEMED de Foz do Iguaçu - PR.

A comparação entre o número total de matrículas e o de alunos imigrantes na rede municipal de ensino do 1.º ao 5.º anos demonstra a existência de um cenário contrastante. A redução de 1.531 matrículas no total de alunos se contrasta com o aumento de 229 matrículas de alunos imigrantes, indicando uma tendência de crescimento da população imigrante na rede escolar, mesmo diante da diminuição do número total de alunos.

Os dados fornecidos pela SEMED revelam que os 671 alunos imigrantes matriculados em 2023 na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu - PR provêm de 18 etnias diferentes – Argentina, Bangladesh, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa do Marfim, Cuba, Egito, Equador, Espanha, Haiti, Líbano, México, Paraguai, Peru, Síria, Ucrânia e Venezuela –, demonstrando a complexidade e a diversidade da população imigrante nessa rede escolar.

Com relação aos alunos imigrantes oriundos dos países que fazem fronteira com Foz do Iguaçu - PR, temos os seguintes números:

Tabela 6 - Quantitativo de matrículas de alunos de origem paraguaia e argentina na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu nos anos de 2019 e 2023

País de origem	Quantidade em 2019	Quantidade em 2023
Paraguai	307	317
Argentina	25	43

Fonte: elaborada pela autora com dados da SEMED.

Com base nas informações supracitadas, constatamos que dos 671 alunos matriculados, uma parcela significativa de 47,2% provém do Paraguai e 6,4% da Argentina. Essa expressiva representatividade, totalizando mais da metade dos estudantes imigrantes na rede, sublinha a forte influência da proximidade geográfica da tríplice fronteira no perfil discente.

Outro aspecto evidenciado no Quadro 4, conforme dados da SEMED de Foz do Iguaçu - PR, reside na proporção de alunos que empregam outro idioma em seu contexto familiar. Em 2019, essa parcela correspondia a 3% dos estudantes da rede municipal e, diante do crescente número de alunos imigrantes, projetou-se um possível aumento para pouco mais de 4% em 2023. Embora a representatividade de 4% possa não configurar um percentual alarmante para o governo federal, a ponto de mobilizar a criação de PLs específicas para alunos imigrantes, sobretudo no contexto da Prova SAEB, o governo municipal de Foz do Iguaçu - PR demonstrou recentemente uma percepção da urgência em desenvolver e implementar estratégias para enfrentar as barreiras linguísticas enfrentadas por esses estudantes.

Em consonância com a necessidade identificada, em 2020, a Prefeitura de Foz do Iguaçu - PR, a SEMED e o Grupo de Pesquisa *Linguagem, Política e Cidadania*, da UNILA realizaram uma ação conjunta que resultou na elaboração de um documento para orientar as instituições escolares da rede municipal quanto ao acolhimento, à integração e à matrícula dos alunos imigrantes.

O *Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino* fundamenta-se na

[...] Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei de Migração e em diversos Tratados Internacionais que asseguram que o direito humano à educação escolar deve ser garantido às pessoas residentes no Brasil, sejam brasileiras ou não, em condição migratória, documentada ou não. Baseia-se ainda na perspectiva dos Direitos Humanos, entendendo que a condição migratória e traços socioculturais não podem ser razão de discriminação e exclusão, e que devem ser realizadas ações para a inserção e o empoderamento de crianças, adolescentes, jovens e adultos imigrantes nas escolas do município de Foz do Iguaçu (Foz do Iguaçu, 2020b, p. 5).

O Protocolo estabelece o acolhimento como um princípio fundamental das práticas escolares, em que o ato de acolher é concebido como uma ação que visa a facilitar a integração social do aluno imigrante no novo ambiente, ao mesmo tempo em que reconhece e valoriza o seu repertório cultural e linguístico preexistente.

A fim da efetiva implementação do acolhimento dos alunos imigrantes nas instituições de ensino da rede pública municipal, o Protocolo delinea orientações que abrangem desde o primeiro contato da família e do estudante com a escola até o acompanhamento de sua trajetória ao longo de sua permanência no sistema municipal de ensino. Para operacionalizar esse processo de acolhimento, propõem-se quatro etapas: acolhimento inicial, informações iniciais, matrícula e classificação e acolhimento permanente. Tais aspectos estão descritos a seguir.

Quadro 8 - Etapas e ações para o acolhimento e matrícula dos alunos imigrantes disponibilizadas às instituições de ensino do município de Foz do Iguaçu - PR

FASE	AÇÃO	RESPONSÁVEL
Informações iniciais	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação da necessidade de um(a) intérprete/tradutor(a) e a possibilidade de sua oferta na escola; - Breve apresentação da divisão do sistema educacional brasileiro (educação infantil, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio), do funcionamento e calendário escolar; - Indicação das modalidades de matrícula na escola (ingresso ou transferência) e formas (lista de espera, sistema online, presencial); - Indicação dos documentos necessários para a matrícula, considerando ainda a possibilidade de matrícula sem a documentação exigida, conforme a legislação. <p>Obs.: Apresentar as informações completas e detalhadas por escrito em língua portuguesa, para que possa ser traduzido por meio de aplicativos ou outra forma de tradução. Quando possível, disponibilizar as informações também na língua falada pelo(a) requerente.</p>	Secretaria escolar
Trâmites de	- Verificação dos documentos apresentados, tendo em vista	Secretaria escolar

matrícula e classificação	também a possibilidade de matrícula sem a apresentação de todos os documentos exigidos (em conformidade com a legislação); - Comunicação ao departamento de documentação da SMED; - Realização da matrícula e classificação.	
Acolhimento inicial	- Conversa com o(a) estudante e/ou pais e responsáveis para apresentação da escola e preenchimento do Formulário do(a) Estudante Imigrante (constante no anexo 1); - Atividades de sensibilização da turma para questões linguísticas e interculturais, valorizando o repertório do(a) estudante imigrante; - Aulas/atividades interdisciplinares para desenvolver a compreensão e interação em língua portuguesa, a partir do que foi identificado no Formulário do(a) Estudante Imigrante.	- Coordenação pedagógica da escola; - Preferencialmente, membros da comunidade escolar designados(as) para o acolhimento; ou Professor(a) da turma; ou Coordenação pedagógica da escola; entre outros.
Acolhimento permanente	- Atividades e projetos contra preconceito e xenofobia; - Aulas/atividades interdisciplinares para desenvolver a compreensão e interação em língua portuguesa. Recomenda-se também parceria com a UNILA para atuação de estudantes estagiários(as) do curso de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras; - Acompanhamento da inserção e progressão escolar; - Diálogo com pais ou responsáveis para verificar se está sendo feito acompanhamento escolar. Caso seja necessário, recomendar a participação em cursos de português para imigrantes ofertados gratuitamente pela UNILA e/ou UNIOESTE; - Ações realizadas em parcerias com as comunidades de imigrantes e refugiados(as).	Professores(as); Diretor(a); Coordenação pedagógica da escola; Equipe pedagógica SMED.

Fonte: Foz do Iguaçu (2020b, p. 20-21).

Complementando o protocolo de acolhimento, o documento instrui que, durante a fase inicial, o responsável pela instituição escolar proceda ao preenchimento de um formulário específico, com o objetivo de obter informações detalhadas sobre o aluno imigrante e seu núcleo familiar. O formulário encontra-se no anexo do documento orientador:

Figura 17 - Formulário disponível às instituições escolares da rede municipal com o objetivo de coletar informações sobre o aluno imigrante e sua família

ANEXO I: FORMULÁRIO DO(A) ESTUDANTE IMIGRANTE

Este formulário deve ser preenchido por um responsável escolar (docentes, secretários (as), diretores (as), coordenadores (as), etc.) no momento de acolhimento inicial do estudante e/ou pais e responsáveis, recomendando-se ainda esclarecer eventuais dúvidas e dar orientações sobre o funcionamento da escola e de ações de acolhimento linguístico e escolar.

NOME DO(A) ESTUDANTE: _____

NACIONALIDADE: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____

ENDEREÇO: _____

SÉRIE EM QUE FOI MATRICULADO(A): _____

LÍNGUA(S) FALADA(S) PELO(A) ESTUDANTE:

CONDIÇÃO DE MIGRAÇÃO:

- () 1 - Migrante em situação regular;
 () Visto por razões humanitárias;
 () Migrante documentado(a);
 () Solicitante de refúgio;
 () Refugiado(a).
 () 2 - Apátrida;
 () 3 - Outra: _____

POSSUI DOCUMENTOS ESCOLARES QUE COMPROVEM A ESCOLARIDADE?

- () Sim
 () Não

ESCOLARIDADE DO PAI:

- | | |
|----------------------------|------------------------------|
| () Fundamental incompleto | () Superior incompleto |
| () Fundamental completo | () Superior completo |
| () Médio incompleto | () Pós-graduação incompleta |
| () Médio completo | () Pós-graduação completa |
| () SEM INFORMAÇÃO | |

ESCOLARIDADE DA MÃE:

- | | |
|----------------------------|------------------------------|
| () Fundamental incompleto | () Superior incompleto |
| () Fundamental completo | () Superior completo |
| () Médio incompleto | () Pós-graduação incompleta |
| () Médio completo | () Pós-graduação completa |
| () SEM INFORMAÇÃO | |

Fonte: Foz do Iguaçu (2020b, p. 22).

No entanto, a mera existência desse protocolo, inclusive com o detalhado formulário de coleta de dados sobre o aluno imigrante e sua família, não garante a efetivação do

acolhimento na rede de ensino de Foz do Iguaçu. Na prática, observa-se que o documento, por vezes, acaba ficando esquecido ou relegado a um plano secundário na rotina das instituições escolares. Essa inércia institucional impede que as diretrizes estabelecidas sejam plenamente aplicadas, resultando na não utilização ou no preenchimento meramente burocrático dos formulários sem o acompanhamento e a ação pedagógica subsequentes. Essa falha na operacionalização dificulta significativamente a ação de acolhimento, pois a riqueza das informações coletadas não se converte em estratégias pedagógicas diferenciadas.

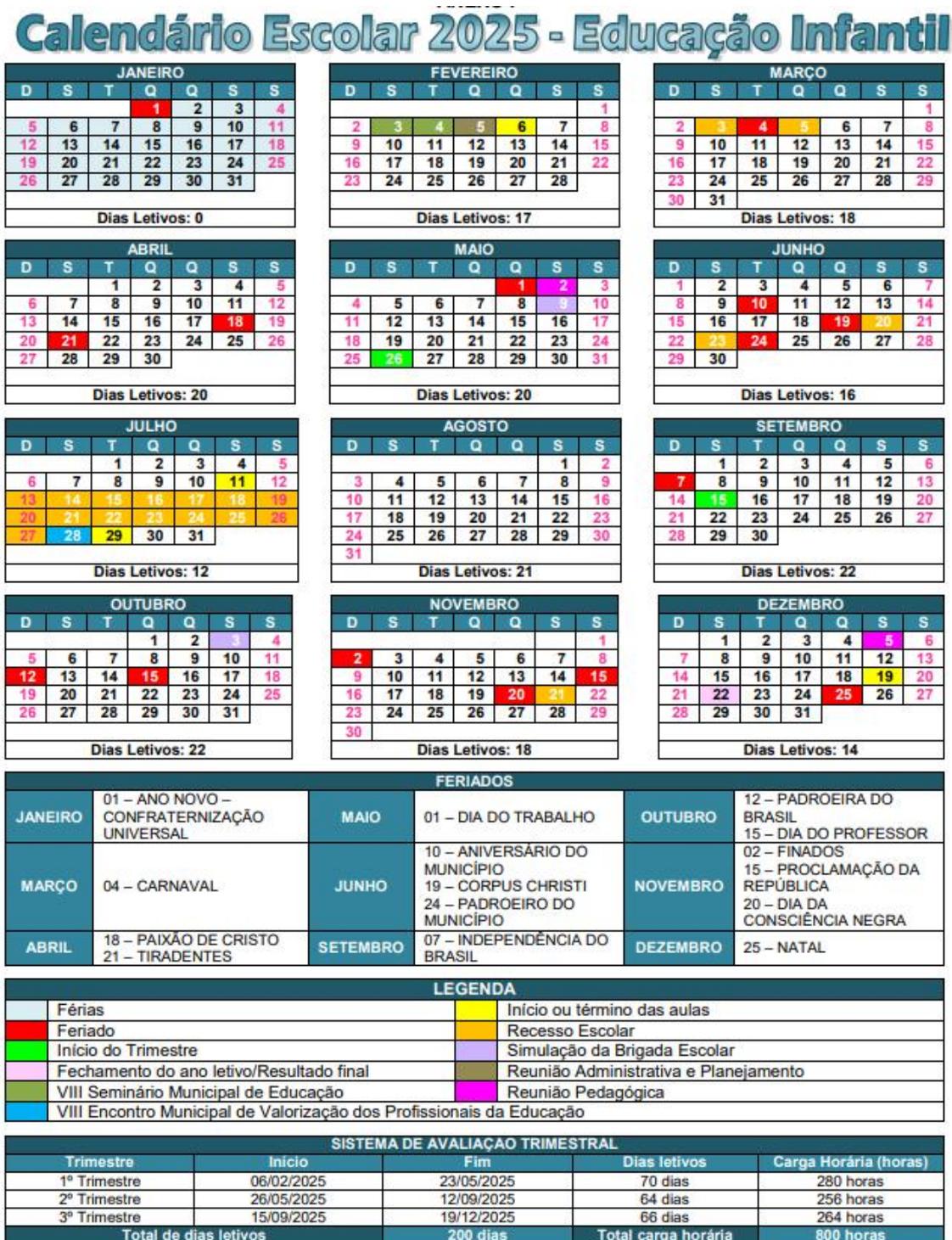
Afora o documento orientador para o acolhimento de alunos imigrantes, a UNILA, em colaboração com a SEMED, tem implementado outras iniciativas. Conforme informações divulgadas na página oficial da universidade, desde 2018, desenvolve-se um projeto de formação continuada, por parte da UNILA, para os docentes da rede municipal de Foz do Iguaçu - PR, com foco na educação em contexto de fronteira, visando a instrumentalizá-los para o manejo da diversidade linguística e cultural inerente ao ambiente escolar local.

Em outra frente de atuação conjunta, a UNILA e a SMED implementam aulas de espanhol e inglês para alguns alunos da rede municipal desde 2019. Contudo, embora a Lei Municipal n.º 5.215/2023 preveja a obrigatoriedade dos componentes curriculares de Espanhol e Inglês para toda a rede municipal, a implementação prática revela uma disparidade significativa. A língua estrangeira prevista e de fato integrada ao currículo regular de toda a rede é o Inglês.. Paradoxalmente, apesar da evidente relação linguística e proximidade fronteiriça com países hispanofalantes, as aulas de Espanhol, promovidas em parceria com a UNILA, acabam ficando restritas às escolas em tempo integral, sendo ofertadas apenas no contra-turno e em formato de oficinas e não como componente curricular obrigatório para todos.

Ainda no âmbito do *Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas de Foz do Iguaçu*, a ação 5 preconiza a inclusão da Semana do Migrante no calendário escolar. Essa iniciativa, com previsão de realização anual a partir da implementação do plano em 2024, tem como escopo promover e disseminar os direitos, as obrigações e as garantias desses indivíduos no ambiente educacional.

Com o intuito de verificar o andamento dessa ação, realizamos uma consulta ao calendário escolar de 2025 disponibilizado na página da SMED. Contudo, conforme visualizamos na Figura 18, a inclusão da Semana do Migrante ainda não consta nas atividades programadas para o corrente ano letivo.

Figura 18 - Calendário escolar de 2025 para as escolas da rede pública municipal de ensino de Foz do Iguazu - PR



Fonte: Foz do Iguazu (2025).

Embora se observem avanços importantes nas iniciativas de acolhimento e suporte aos alunos imigrantes em Foz do Iguazu - PR, impulsionados pela colaboração entre o poder

público municipal e outras instituições, a efetivação de todas as metas previstas no Plano Municipal de Políticas Públicas, como a institucionalização da Semana do Migrante no calendário escolar, ainda requer acompanhamento e implementação com vistas a integrar e a reconhecer os direitos desses estudantes no ambiente educacional.

Mesmo que o município reconheça a necessidade de implementar ações de acolhimento e oferecer suporte às instituições educacionais e seus profissionais para a integração de alunos imigrantes, uma análise mais aprofundada revela uma outra lacuna fundamental: a notável ausência de iniciativas sistemáticas e diretas voltadas para o ensino do português como língua de acolhimento.

A inexistência de um ensino direcionado do português como língua de acolhimento para alunos imigrantes pode impactar negativamente a sua trajetória acadêmica, restringindo o engajamento nas atividades escolares e a compreensão do conteúdo curricular. Essa dificuldade se manifesta, inclusive, no desempenho desses estudantes em avaliações externas de larga escala, a exemplo da Prova SAEB, comprometendo a avaliação do progresso individual e do sistema educacional como um todo.

Para além disso, o não domínio do português representa uma barreira significativa à integração do sujeito em nossa sociedade. Nesse sentido, a proficiência na língua portuguesa transcende o âmbito escolar, sendo essencial para a comunicação cotidiana e para a construção de laços sociais significativos.

Portanto, a implementação de programas com ações estruturadas para o desenvolvimento da proficiência em português se configura não apenas como uma necessidade educacional, mas como um imperativo para garantir a efetiva inclusão, o pleno exercício da cidadania e a construção de um futuro mais equitativo para os alunos imigrantes em Foz do Iguaçu - PR. A superação dessa lacuna é crucial para que as demais iniciativas de acolhimento atinjam seu potencial máximo e para que esses alunos se sintam realmente acolhidos nesse novo ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegou o momento de finalizar esta pesquisa, uma jornada que, para além do crescimento acadêmico como pesquisadora, proporcionou-me um profundo resgate de vivências e de experiências pessoais inesperadas. Ao longo do processo de leitura, de pesquisa e escrita, de diferentes facetas do meu “eu” se manifestaram. Evidenciou-se o “eu” como sujeito imigrante, revivendo uma história de dois intensos anos vividos há mais de duas décadas em Londres. Um período que se afigura breve pelas inúmeras aprendizagens que poderiam ter ocorrido, mas simultaneamente extenso pela distância familiar, pela imersão em uma cultura com hábitos e costumes distintos do meu país de origem e, sobretudo, pelo enfrentamento da árdua barreira linguística. Essa dificuldade impõe a sensação de desenraizamento, de deslocamento em um ambiente desconhecido, permeado por vozes ininteligíveis.

Outra perspectiva que emergiu significativamente nesta investigação foi a do meu “eu” como professora aplicadora da Prova SAEB. Essa experiência profissional proporcionou-me um impulso crucial para o aprofundamento da discussão acerca das dificuldades enfrentadas pelos alunos imigrantes durante a realização dessa avaliação. As indagações de estudantes, como uma aluna haitiana, ao questionar o significado de “martelo”, ou um aluno venezuelano, ao perguntar “¿Qué son los talher?”, ressoam até o presente momento. Essas vozes, para além de motivarem esta pesquisa, foram catalisadoras para a reflexão sobre a necessidade de implementação de ações concretas no contexto municipal onde atuo como docente, visando a uma integração abrangente desses alunos nas unidades escolares.

Por fim, a experiência do “eu” na condição de coordenadora pedagógica municipal e de formadora de professores da rede pública de educação de Cascavel - PR também se fez presente nesta pesquisa. Nessa função, foram recorrentes os relatos dos docentes acerca das angústias e dos desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula com alunos imigrantes. As dificuldades expressas frequentemente se referiam à barreira comunicacional, manifestada na incompreensão da fala dos estudantes imigrantes e na dificuldade em serem compreendidos por eles. Essa situação gerava e ainda gera angústia nos professores, que, por vezes, se sentem inseguros quanto às estratégias pedagógicas a serem adotadas para efetivamente auxiliar os alunos em seu processo de integração e de aprendizado.

Essa vivência como coordenadora pedagógica e formadora, para além de enriquecer a análise e a construção desta pesquisa, impulsionou diretamente a concepção e a implementação de ações concretas no município de Cascavel - PR. Nesse sentido, em resposta à crescente demanda decorrente do significativo fluxo migratório e, conseqüentemente, do aumento de alunos imigrantes na rede municipal de ensino, instituiu-se, por meio do Decreto n.º 18.454, de 1.º de julho de 2024, o Centro de Integração e Aprendizagem de Línguas e Culturas (CIALC), com o objetivo de auxiliar docentes e discentes na superação da barreira linguística, além de oportunizar aos alunos imigrantes a sensação de acolhimento em um país que não é o seu de origem.

Nessa perspectiva, esta pesquisa emergiu de uma confluência de vivências e identidades (“eus”) que se constituíram dinamicamente no tecido das interações sociais. Essa gênese se alinha com a premissa vygotskyana de que, “Na ausência do outro, o homem não se constrói homem” (Vygotsky, 2002, p. 235). Assim, as experiências como imigrante, como professora observadora das dificuldades apresentadas pelos alunos imigrantes nas avaliações de larga escala e como coordenadora pedagógica sensível às angústias docentes teceram uma rede de motivações que impulsionaram a busca por compreender e propor sugestões para os desafios enfrentados pela comunidade escolar diante do crescente fluxo migratório.

A própria natureza dialógica da construção do conhecimento, enfatizada por Vygotsky, ecoa na forma como as diferentes “vozes” e perspectivas moldaram o desenvolvimento desta pesquisa, reafirmando a interdependência entre o indivíduo e o contexto social na constituição do ser e do saber.

Diante da complexidade dos desafios impostos pela barreira linguística a alunos imigrantes e seus docentes nas unidades escolares, particularmente em regiões de fronteira marcadas por intensos fluxos migratórios, esta investigação direcionou o estudo para o município de Foz do Iguaçu - PR. Essa localidade, caracterizada por sua intrínseca dinâmica de relações sociais, econômicas e culturais entre Brasil, Argentina e Paraguai, configura-se como um cenário privilegiado para a análise de estratégias e ações desenvolvidas no âmbito municipal.

O objetivo central foi aprofundar a compreensão e desvelar as iniciativas implementadas para lidar com os obstáculos linguísticos enfrentados tanto pelos estudantes imigrantes em seu processo de integração educacional quanto pelos educadores em sua prática pedagógica.

Ao encontro desse objetivo, o percurso metodológico abrangeu a análise das relações sociais, econômicas e culturais que caracterizam a dinâmica da tríplice fronteira. Nesse contexto, buscamos compreender a manifestação da diversidade linguística nos espaços escolares da região e como essa pluralidade pode influenciar o desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala, instrumentos cruciais para o diagnóstico do sistema educacional.

Adicionalmente, a pesquisa dedicou-se a explorar a relevância e a implementação de PLs específicas para o contexto fronteiriço, reconhecendo a necessidade de abordagens que considerem a complexidade e as particularidades dessa região multicultural e multilíngue. A articulação desses diferentes eixos de análise teve o intuito de fornecer uma compreensão abrangente do cenário educacional em Foz do Iguaçu - PR e de identificar caminhos para aprimorar as práticas de acolhimento e ensino para os alunos imigrantes.

No primeiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico da investigação. Inicialmente, a revisão da produção acadêmica existente revelou uma lacuna no que concerne à análise das PLs específicas para regiões de fronteira e seu potencial impacto nos resultados de avaliações externas de larga escala. Em seguida, delimitamos Foz do Iguaçu - PR como o lócus desta pesquisa, fundamentado em sua intrínseca relação transfronteiriça com dois países vizinhos e em seu status como o município de fronteira mais populoso, o que implica um contingente significativo de alunos imigrantes matriculados na rede pública municipal, tornando-o um cenário relevante para o estudo em questão.

Para fundamentar essa delimitação do campo de estudo, na seção 1.2, apresentamos uma análise elaborada a partir de dados oficiais do IBGE. Essa coleta de dados mapeou a distribuição das cidades brasileiras que fazem fronteira com outros países, identificando aquelas consideradas cidades gêmeas, caracterizadas por intensa interação social, cultural e econômica. Ademais, foram destacados os municípios fronteiriços que estabelecem limites com mais de um país, bem como informações demográficas condizentes com o número de habitantes e com a quantidade de instituições escolares presentes em cada um desses contextos.

No capítulo 2, iniciamos a discussão com a análise histórica da PL no Brasil, a qual revela que, desde a imposição do português como língua franca e a subsequente proscrição das línguas indígenas, materializada emblematicamente no *Directorio dos Índios*, de 1755, notamos uma intencionalidade de homogeneização linguística, justificada, à época, como um mecanismo de integração dos povos originários. Essa diretriz, conforme aponta Garcia

(2007), buscava a integração por meio da supressão de um elemento fundamental da identidade cultural desses povos.

A trajetória histórica prosseguiu com marcos legais como a obrigatoriedade do ensino da gramática da língua nacional nas escolas primárias (1827) e a uniformização ortográfica (1933), consolidando o português como a língua da instrução e da comunicação oficial. Mais adiante, no período do Estado Novo (1937-1945), ocorreu a proibição do uso de línguas maternas pelos imigrantes. A Campanha de Nacionalização, com suas medidas de vigilância e de restrição linguística, demonstrou a intrínseca ligação entre poder político e a imposição de uma língua com suas medidas de vigilância e restrição linguística.

Na seções 2.1, 2.2 e 2.3, discutimos a relação entre o conceito dos termos monolinguismo, bilinguismo e pluri/multilinguismo e como eles ocorrem nas manifestações práticas em diferentes contextos sociolinguísticos. Nesse sentido, a análise da PL brasileira revelou uma histórica construção da ideia de um país monolíngue, uma “mitologia linguística” (Oliveira, 2004) que invisibiliza a rica diversidade de línguas faladas no território nacional.

Apesar da oficialização da língua portuguesa, dados do Inventário Nacional de Diversidade Linguística (INDL) atestaram a existência de mais de 250 línguas no Brasil, incluindo as indígenas, as de sinais, as de imigração e as crioulas. Essa ideologia monolíngue não é exclusiva do Brasil, sendo observada em grande parte dos países, nos quais uma única língua é oficializada, mesmo em contextos efetivos de multilinguismo (Bassani, 2015; Viana, 2009).

A discussão sobre bilinguismo, por sua vez, revelou a complexidade do termo e a necessidade de considerar diferentes perspectivas, como a funcional (Grosjean; Byers-Heinlein, 2018) e a contextual (Valdés, 1991). Em contraposição às categorias restritas de mono e bilinguismo oficiais, emergiram os conceitos de multilinguismo e de plurilinguismo, que reconhecem a coexistência e o uso de múltiplas línguas em sociedades e por indivíduos (Calvet, 2007; Silva, 2013).

Na sequência, na seção 2.4, examinamos as relações entre língua, fronteira e território. Nessa análise, constatamos que a dinâmica das regiões fronteiriças revela um complexo processo de territorialização que se encontra diretamente atrelado a disputas de poder, conforme postula Saquet (2009).

Contrariamente a uma visão puramente geográfica (Souza, 2001; Ratzel, 2011), a perspectiva que adotamos nesta tese alinha-se com Raffestin (1993), que concebe o território

como uma construção social e política, moldada por relações de poder e pela constituição de identidades e culturas. Essa territorialização, embora tenda a criar identidades específicas, inevitavelmente incorpora influências de outros grupos em contato.

No contexto fronteiriço, a fronteira linguística se distingue da territorial por sua fluidez e dinamismo, sendo constantemente transformada por fluxos migratórios e contato linguístico (Sturza, 2005). Nesse sentido, verificamos que, em Foz do Iguaçu - PR, essa dinâmica é particularmente evidente, com a desterritorialização da língua e o surgimento do “portunhol” como língua de interação transfronteiriça, refletindo a intensa relação linguística histórica entre Brasil, Paraguai e Argentina.

A coexistência e a influência mútua entre o português e o espanhol demonstram a complexidade sociolinguística da região. A própria gênese do portunhol (Sturza, 2019) ilustra a dinâmica da constituição das línguas para além das delimitações oficiais. Assim, os territórios linguísticos são construções sociais dinâmicas, influenciadas tanto por políticas oficiais quanto pelas práticas cotidianas dos falantes (Raffestin, 1993; Haesbaert, 2004, 2007).

Concluindo o capítulo, na seção 2.5, discutimos as nuances conceituais entre Políticas Linguísticas, Políticas de Língua e Planejamento Linguístico, elementos teóricos cruciais para a análise das iniciativas e dos desafios observados no contexto desta presente pesquisa.

A Sociolinguística fundamentou esta tese ao analisar a intrínseca relação entre linguagem e sociedade, com foco nas PLs como reveladoras de ideologias e relações de poder (Hamel, 1988). Embora o conceito de PL seja multifacetado, abrangendo desde ações estatais até atividades sociais ligadas às línguas, a sua relevância no Brasil, conforme problematizam Calvet (2007) e Rajagopalan (2013), reside na compreensão de como o poder se manifesta por meio da gestão e do controle das práticas linguísticas, historicamente marcadas pela imposição do português e pela invisibilização do plurilinguismo (Oliveira, 2007).

Apesar da oficialização do português, a rica diversidade linguística do Brasil, influenciada por línguas indígenas, africanas e de imigração, demanda uma reflexão sobre as PLs em diversos contextos, incluindo a educação, saúde, justiça e, crucialmente para esta tese, regiões de fronteira como a tríplice fronteira do Brasil, Paraguai e Argentina. Nesses espaços de intensa interação cultural e linguística, a necessidade de políticas específicas que garantam direitos e promovam o respeito à diversidade torna-se iminente.

A distinção entre *Politologia Linguística* (Calvet, 2002) e *Política de Línguas* (Orlandi, 2007), bem como a categorização entre políticas explícitas e implícitas (Schiffman, 1996) e as abordagens *top-down* e *bottom-up* (Shohamy, 2006; Maher, 2010, 2013), internas e

externas (Oliveira; Altenhofen, 2011), enriqueceram o quadro teórico que auxiliou na análise voltada à gestão das línguas.

A noção de Planejamento Linguístico, desde as formulações iniciais de Haugen (1959) e de Crystal (1992) até as perspectivas de Cooper (1989) sobre aquisição e planejamento educacional e o modelo de gestão linguística de Spolsky (2016), com seus elementos de crenças, de práticas e gestão, oferece ferramentas conceituais para investigar as ações e os desafios no contexto específico de Foz do Iguaçu - PR.

Ao encontro disso, diante do crescente cenário migratório que caracteriza o município em foco nesta pesquisa, torna-se imperativo que ações específicas e direcionadas sejam implementadas no âmbito educacional. A avaliação dos alunos imigrantes por meio de exames externos, a exemplo da Prova SAEB, aplicados de forma indistinta aos demais estudantes, desconsidera as particularidades inerentes ao processo de aquisição de uma nova língua.

Conforme a análise desenvolvida no quarto capítulo desta tese, a dificuldade enfrentada por esses alunos ao se depararem com um vocabulário desconhecido na língua portuguesa é notório, especialmente em avaliações de Língua Portuguesa. Tais instrumentos frequentemente demandam um nível de compreensão e de interpretação textuais que pressupõe um domínio léxico e gramatical consolidado, o qual os alunos em processo de imersão linguística ainda não têm.

Essa disparidade metodológica na avaliação pode gerar resultados que não refletem o real potencial de aprendizado desses estudantes, comprometendo a equidade e a justiça no sistema educacional. Urge, portanto, a necessidade de se implementar estratégias pedagógicas e políticas linguísticas que atendam às necessidades específicas dos alunos imigrantes, garantindo-lhes condições equitativas de participação e sucesso no ambiente escolar.

O capítulo conclusivo desta tese direcionou-se à análise das políticas educacionais e linguísticas em vigor no município de Foz do Iguaçu - PR, com o intuito de identificar e apresentar tanto as iniciativas existentes quanto as lacunas e as necessidades que demandam futuras discussões e potenciais implementações no âmbito municipal.

Como já destacado nesta tese, há uma intrínseca ligação histórica de Foz do Iguaçu - PR com os países vizinhos, Paraguai e Argentina, moldando uma identidade local permeada pela pluralidade linguística, conforme evidenciado pela coexistência de diversos idiomas nos primórdios do município (Wachowicz, 1982).

Além da marcante ligação histórica com os países vizinhos, a análise dos dados fornecidos pela SMED, detalhada na seção 4.2, permitiu-nos observar a ocorrência de diversas relações linguísticas no ambiente escolar do município. A composição da população discente imigrante revela a presença de um mosaico cultural, transcendendo as influências da Argentina e do Paraguai, abrangendo a representatividade de outras 15 etnias distintas.

Toda essa herança multicultural observada impacta diretamente o sistema educacional contemporâneo, exigindo políticas específicas para atender à crescente diversidade de alunos imigrantes, visando à equidade no aprendizado e no desenvolvimento integral.

Ainda nesse capítulo, detalhamos o marco legal e normativo que ampara os direitos educacionais dos imigrantes no Brasil, desde a Constituição Federal e o ECA até a Lei de Migração e o PNE, culminando na Resolução n.º 1/2020, que estabelece diretrizes específicas para a matrícula e avaliação de alunos imigrantes, priorizando a não discriminação, a prevenção ao *bullying* e a oferta de ensino de português como língua de acolhimento.

No âmbito do estado do Paraná, o *Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas* complementa a legislação federal, delineando ações específicas para a educação, incluindo a articulação da temática migratória nos currículos e o desenvolvimento de programas de ensino de português para imigrantes.

No contexto municipal de Foz do Iguaçu - PR, historicamente marcada pela migração, o crescente número de imigrantes matriculados na rede municipal de ensino, provenientes de diversas etnias, demanda ações locais direcionadas. Nesse sentido, o município implementou o *Protocolo de Assistência a Migrantes em Situação de Vulnerabilidade* (2018), o *Comitê Municipal de Atenção a Migrantes, Refugiados e Apátridas* (2019) e o *Protocolo de Acolhimento de Estudantes Imigrantes na Rede Municipal de Ensino* (2020), elaborado em parceria com a UNILA. Esse protocolo municipal estrutura o acolhimento em etapas, desde as informações iniciais e a matrícula até o acolhimento permanente, a fim de facilitar a integração social e valorizar o repertório cultural e linguístico dos alunos imigrantes.

Adicionalmente, o recente *Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas* (2024) estabelece o eixo da Educação com ações específicas, como a criação de um banco de intérpretes, a formação continuada de professores em línguas e acolhimento, a oferta de avaliações diagnósticas na língua materna dos alunos e a inclusão da Semana do Migrante no calendário escolar, demonstrando um reconhecimento da necessidade de ações concretas para a inclusão linguística no município.

Embora se reconheçam os esforços recentes em implementar ações voltadas ao acolhimento e à integração de alunos imigrantes nas unidades escolares, é imprescindível destacar que muitas dessas iniciativas ainda se encontram em estágios iniciais de desenvolvimento. Essa constatação suscita uma reflexão crítica, considerando o histórico fluxo migratório que caracteriza Foz do Iguaçu - PR há anos, o que sugere uma tardia manifestação da preocupação com as necessidades específicas dessa parcela da comunidade escolar que já circulava no município.

Outro aspecto relevante a ser considerado nesta tese concerne à efetiva implementação das ações previstas no Plano Municipal de Políticas Públicas, especialmente aquelas sob a responsabilidade da SEMED. A limitação na oferta do Espanhol, que é essencial para o contato linguístico dos estudantes e está em consonância com as metas do Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas, subutiliza o potencial da lei e da localização geográfica do município. Outra questão observada está na ausência da Semana do Migrante no calendário escolar de 2025 que, apesar de estar prevista desde o ano anterior, revela uma morosidade na concretização de medidas que visam ao reconhecimento e à integração da diversidade cultural no cotidiano do ambiente educacional.

Mais crítica, contudo, é a notória ausência de um ensino estruturado e direcionado do português como língua de acolhimento para os alunos imigrantes. As ações de acolhimento, por mais relevantes que sejam para a integração social inicial, mostram-se insuficientes para suprir a lacuna linguística que impacta diretamente a trajetória acadêmica desses estudantes.

A dificuldade em compreender o vocabulário da língua portuguesa restringe a sua participação nas atividades escolares, prejudica a assimilação do conteúdo curricular e, conseqüentemente, compromete o seu desempenho em avaliações externas como o SAEB. Ao serem avaliados com os mesmos instrumentos que os alunos falantes nativos, sem o devido suporte linguístico, seus resultados tendem a mascarar o seu real potencial de aprendizado, perpetuando uma desigualdade estrutural no sistema educacional.

A ausência de um ensino formal de português como língua de acolhimento não se limita ao âmbito escolar. O domínio da língua portuguesa é um pilar fundamental para a plena integração dos imigrantes na sociedade brasileira, transcendendo as paredes da escola e permeando a comunicação cotidiana, a construção de laços sociais e o exercício da cidadania. A efetivação de ações para o desenvolvimento da proficiência em português configura-se como um investimento estratégico crucial para o sucesso das demais iniciativas de acolhimento.

Por fim, esta pesquisa legitima a importância do debate em torno de políticas linguístico-educacionais específicas para as regiões de fronteira, com particular ênfase na realidade multifacetada de Foz do Iguaçu - PR. Evidenciamos, ademais, a iminente necessidade de reformulação das iniciativas existentes, mediante a inclusão da oferta de português como língua de acolhimento aos alunos imigrantes.

Embora esta reflexão esteja intrinsecamente ligada ao contexto empírico desta pesquisa, a sua relevância transcende as fronteiras geográficas do estudo, configurando-se como um elemento central para a análise de inúmeros outros espaços em território nacional onde o multilinguismo se manifesta como uma característica proeminente.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1. 2007. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/888>. Acesso em: 5 jan. 2022.
- ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. **Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações**. São Paulo: ABE, 2000.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BAGNO, M. Duas línguas, quantas políticas? *In*: ROCA, M. del P.; SOUZA, S. T. de; PONTE, A. S. (orgs.). **Temas de Política Linguística no Processo de Integração Regional**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 47-65.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo Lisboa**: Edições 70, 1977.
- BASSANI, I. S. **Fundamentos linguísticos: bilinguismo e multilinguismo**. São Paulo: EDUSP, 2015.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. Chicago: The University of Chicago Press, 1984.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDfghNzNbWbgtqW5NMmJ7G/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Brasília, DF: Presidência da República, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 18 mar. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 23.0282, de agosto de 1933**. Torna obrigatorio o uso da ortografia resultante do acordo entre a Academia Brasileira de Letras e Academia das Ciencias de Lisboa. Brasília, DF: Presidência da República, 1933. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=23028&ano=1933&ato=aac0TWE1UMJpXT71e>. Acesso em: 18 mar. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939**. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Brasília, DF: Presidência da República, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1879078200/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-de-1996-lei-9394-96>. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (PCNs). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002**. Promulga a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4246.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 6.583 de 29 de setembro de 2008**. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6583.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010**. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília, DF: MEC/SEB/Inep, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cartão-Resposta - 5º ano do ensino fundamental 2019**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2019/questionario_aluno_quinto_ano_ensino_fundamental_lingua_portuguesa_saeb_2019.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes e Escalas**. Brasília, DF: INEP, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matrizes de referências de língua portuguesa e matemática do SAEB**. Documento de Referência do Ano de 2001. Brasília, DF: MEC, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e

solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília, DF: MEC, 2020d. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165271-rceb001-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Municípios da Faixa de fronteira 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021a. Disponível em:

https://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/estrutura_territorial/municipios_da_faixa_de_frenteira/2021/Municipios_da_Faixa_de_Frenteira_2021.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Regional. **Portaria nº 2.507, de 5 de outubro de 2021**. Estabelece o conceito de cidades gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição.

Brasília, DF: MDR, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdr/pt-br/assuntos/desenvolvimento-regional/programa-fronteira-integrada-pfi/cidades-gemeas/portaria-no-2-507-de-5-de-outubro-de-2021.pdf/view>.

Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.402, de 8 de julho de 2022**. Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14402.htm. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Testes e Questionários**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Municípios da Faixa de Fronteira e Cidades Gêmeas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/24073-municipios-da-faixa-de-fronteira.ht-ml?=&t=o-que-e>. Acesso em: 17 fev. 2025.

CALVET, L.-J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, L.-J. **As Políticas Linguísticas**. Tradução de Isabel O. Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CASCADEL (Município). Câmara Municipal. **Decreto nº 18.484, de 1.º de julho de 2024**.

Dispõe sobre a criação, na Secretaria Municipal de Educação, do Centro de Integração e Aprendizagem de Línguas e Culturas - CIALC e dá outras providências. Cascavel: Câmara Municipal, 2024. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2024/1846/18454/decreto-n-18454-2024-dispoe-sobre-a-criacao-na-secretaria-municipal-de-educacao-do-centro-de-integracao-e-aprendizagem-de-linguas-e-culturas-cialc-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 fev. 2025.

COOPER, R. L. **Planejamento Linguístico e Mudança Social**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CRYSTAL, D. Glossary (Language Planning). *In*: BRIGHT, W. (ed.). **International encyclopedia of Linguistics**: v. 4. Oxford: Oxford University Press, 1992. p. 310-311.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

DAOUST, D.; MAURAS, J. L'aménagement linguistique. *In*: MAURAS, J. (org.). **Politique et aménagement linguistiques**. Québec/Paris: Conseil de la langue française, 1987. p. 5-46.

DOSSENA, G. A. **Prova paraná fluência 2019**: reflexões e desdobramentos. Orientador: Adrian Alvarez Estrada. 2022. 111 f. Dissertação(Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

FOZ DO IGUAÇU (Município). Câmara Municipal. **Decreto nº 27.094, de 27 de março de 2019**. Institui o Comitê Municipal de Atenção aos Migrantes, Refugiados e Apátridas no Município de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu: Câmara Municipal, 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/foz-do-iguacu/decreto/2019/2709/27094/decreto-n-27094-2019-institui-o-comite-municipal-de-atencao-aos-migrantes-refugiados-e-apatridas-no-municipio-de-foz-do-iguacu>. Acesso em: 20 out. 2023.

FOZ DO IGUAÇU (Município). Secretaria Municipal de Saúde. **Instrução Normativa n.º 001/2020**. Otimizar os procedimentos de emissão, revalidação e atualização do Cartão Nacional de Saúde. Foz do Iguaçu: SMS, 2020a.

FOZ DO IGUAÇU (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino**. Foz do Iguaçu: SEMED, 2020b. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/items/eb222c88-c989-4902-9fcf-6515f864e7b6>. Acesso em: 20 out. 2023.

FOZ DO IGUAÇU (Município). Câmara Municipal. **Decreto nº 30.512, de 5 de agosto de 2022**. Institui o Comitê Municipal de Atenção aos Migrantes, Refugiados e Apátridas no Município de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu: Câmara Municipal, 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/foz-do-iguacu/decreto/2022/3052/30512/decreto-n-30512-2022-institui-o-comite-municipal-de-atencao-aos-migrantes-refugiados-e-apatridas-no-municipio-de-foz-do-iguacu>. Acesso em: 20 out. 2023.

FOZ DO IGUAÇU (Município). Câmara Municipal. **Lei municipal nº 5.215, de 14 de março de 2023**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação dos componentes curriculares de Inglês e Espanhol nas escolas da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu: Câmara Municipal, 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/foz-do-iguacu/lei-ordinaria/2023/521/5215/lei-ordinaria-n-5215-2023-dispoe-sobre-a-obrigatoriedade-da-implantacao-dos-componentes-curriculares-de-ingles-e-espanhol-nas-escolas-da-rede-municipal-de-ensino-de-foz-do-iguacu>. Acesso em: 20 out. 2024.

FOZ DO IGUAÇU (Município). Câmara Municipal. **Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas**. Foz do Iguaçu: Câmara Municipal, 2024. Disponível em: <https://www5.pmf.pr.gov.br/publicacao-1326>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FOZ DO IGUAÇU (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Calendário Escolar 2025** – Educação Infantil. Foz do Iguaçu: SEMED, 2025. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/orgao-94>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FREITAS, L. C. de *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. de. Caminhos da avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. *In*: BAUER, A.; GATTI, B, A. (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 70-96.

GARCIA, E. F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e sua aplicação na América Meridional. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 23-38, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/bgMRwy9wwwKHJVC4TdyfqMy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2023.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-48.

GERTZ, R. E. **O perigo alemão**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1991.

GOMES, F. G. Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 201-234, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/dvHMHgG5NDdvZH6wy54fDDq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2023.

GONÇALVES, S. A. Por um planejamento linguístico local. **Revista Investigações**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 205-237, 2009.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages**. An Introduction to Bilingualism. Harvard University Press. Cambridge: Mass, 1982.

GROSJEAN, F.; BYERS-HEINLEIN, K. **The listening bilingual**: Speech perception, comprehension and bilingualism. Oxford: Wiley Blackwell, 2018.

HAUGEN, E. Planning for a standard language in Norway. **Anthropological Linguistics**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 8-21, 1959.

HAESBAERT. R. **O mito da desterritorialização**: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT. R. Território e multiterritorialidade: um debate. **Geographia**, Niterói, Ano 9, n. 17, 19-46, 2007.

HAMEL, R. E. “La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística”. *In*: ORLANDI, E P. (org.). **Política Lingüística na América Latina**. Campinas: Pontes: 41-73, 1988.

LUCKESI, C. C. **Avaliação de aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACNAMARA, J. The Bilingual's linguistic performance: a psychological overview. **Journal of Social**, [s. l.], n. 23, p. 59-77, 1967.

MAHER, T. J. M. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, s. l.], v. 10, n. 1, p. 33-48, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2010/vol10/no1/3.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

MAHER, T. J. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. *et al.* (orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **UNIMAR**, Maringá, v.17, n. 1, p. 85-94, 1995.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. O conceito de leitura nos documentos oficiais. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 315–336, 2010. DOI: 10.5433/2237-4876.2010v13n2p315. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/7500>. Acesso em: 6 ago. 2024.

MENKEN, K.; GARCÍA, O. **Negotiating Language Policies in Schools**: educators as policymakers. Nova York: Routledge, 2010

MULTILINGUISMO. **Michaelis**, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/multilinguismo/>. Acesso em: 18 mar. 2025.

NEITZKE, R. C. **O nazismo e a repressão do estado novo aos teutos-brasileiros em Curitiba, no contexto da segunda guerra mundial**. Orientador: Dennison de Oliveira. 2013. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

NUNES, L. A. G. **Migração e trabalho dos haitianos no paraná (2010-2022)**. Orientadora: Ideni Terezinha Antonello. 2023. 285f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

OLIVEIRA, G. M. de. Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v. 1, p. 1-10, 2004. Disponível em: http://relin.letras.ufmg.br/shlee/Gilvan_2000.pdf Acesso em: 24 fev. de 2023.

OLIVEIRA, G. M. de. Prefácio. In: CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. Tradução e Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007. p. 7-10.

OLIVEIRA, G. M. de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, [s. l.], v. 14, n. 26, 2016, p. 382-399. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2024.

OLIVEIRA, G. M. de; ALTENHOFEN, C. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística no Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. *In*: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. (org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 187-216.

OLIVEIRA, R. P. de e ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 8, p. 5-24, 2005. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2024.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Editora Pontes, 2007, p.19.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. **Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná 2014-2016**. Curitiba: SEJCDH, 2014. Disponível em: https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/planoestadualmigranterefugiadoparana_2.pdf. Acesso em: 19 fev. 2024.

PASINI, J. F. S. **Políticas de avaliação em larga escala: análise do contexto da prática em municípios de pequeno porte**. Curitiba: Editora Appris, 2020.

PORTUGAL. **Diretório dos Índios**. Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário. Lisboa: 1758. Lisboa: [s. n.], 1758. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/518740>. Acesso em: 19 fev. 2024.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, C. *et al.* (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 19-42.

RATZEL, F. A relação entre o solo e o Estado – Capítulo I. O Estado como organismo ligado ao solo. Tradução de Matheus Pfrimer. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 29, p. 51-58, 2011. Disponível em: <https://revistas.usp.br/geousp/article/view/74186/77829>. Acesso em: 6 mar. 2024.

RISOPATRÓN, V. E. **El concepto de calidad de la educación**. Santiago do Chile: Unesco/Orealc, 1991.

ROCHA, G. Avaliação Externa. **Ceale**, [20--]. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossario_ceale/verbetes/avaliacao-externa. Acesso em: 17 jun. 2022.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. *In*: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73-94.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and language policy**. Nova York: Routledge, 1996

SETOR Educativo do MERCOSUL. **Mercosul**, [20--]. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/temas/educacao/>. Acesso em: 6 mar. 2024.

SHOHAMY, E. **Language Policy: hidden agendas and new approaches**. Nova York: Routledge, 2006.

SILVA, F. S. da. **A lei de cooficialização das línguas Tukano, Nheengatu e Baniwa em São Gabriel da Cachoeira-AM: questões sobre política linguística em contexto multilíngue**. Orientador: Frantomé Bezerra Pacheco. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 9, p. 1–15, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275>. Acesso em: 6 mar. 2024.

SOUZA, A. L. L. de. Estado e Educação Pública: Tendências Administrativas e de Gestão. *In*: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (orgs.). **Política e Gestão da Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 89-104.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. de C.; CORRÊA, R. L. (orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 77-116.

SPOLSKY, B. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. **ReVEL**, [s. l.], v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb801010f2ac8b13.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

STURZA, E. R. Línguas de fronteira: o território desconhecido das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras. **Ciência e Cultura, Culto**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 47-50, 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200021&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 abr. 2023.

STURZA, E. R. 'Portunhol': língua, história e política. **Gragoatá**, Niterói, v.24, n. 48, p. 95-116, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33621>. Acesso em: 6 abr. 2023.

TALLEI, J. Portunhol: uma língua serpente. **100 fronteiras.com**, 2022. Disponível em: <https://100fronteiras.com/opinioao/jorgelina-tallei/noticia/portunhol-uma-lingua-serpiente/>. Acesso em: 29 out. 2025.

TEIXEIRA, A. **Educação para a Democracia**: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

VALDÉS, G. **Minorities and Language Issues in Writing**: Toward Profession-wide Responses to a New Challenge Technical Report No. 54. Washington: Office of Educational Research and Improvement, 1991. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED341067.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

VIANA, N. **Linguagem, discurso e poder**: ensaios sobre linguagem e sociedade. 1. ed. Pará de Minas: Editora Virtualbooks, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WACHOWICZ, R. C. **Obrageros, mensus e colonos**: História do oeste paranaense. Curitiba: Ed. Vicentina, 1982.