

Ana Carolina Teixeira Pinto
Matheus França Ragievicz
Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro
Wagner Barros Teixeira
(Organizadores)

PERSPECTIVAS SOBRE A LÍNGUA ESPAÑHOLA E O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DE POVOS LATINO-AMERICANOS E CARIBENHOS NO BRASIL: políticas linguísticas, acolhimento e democratização do ensino



PROSA NOVA
EDUCULTTECH



UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL



UNILA

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO DO
BRASIL
DO LADO DO POVO BRASILEIRO



FICHA TÉCNICA



Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Reitor
João Alfredo Braidá

Vice-Reitora
Sandra Simone Hopner Pierozan

Pró-Reitora de Graduação
Marilane Maria Wolff Paim

Pró-Reitor de Extensão e Cultura
Willian Simões

Pró-Reitor de Pesquisa e de Pós-Graduação
Joviles Vitório Trevisol



Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Reitora
Diana Araujo Pereira

Vice-Reitor
Rodne de Oliveira Lima

Pró-Reitor de Graduação
Antonio Machado Felisberto Junior

Pró-Reitora de Extensão e Cultura
Andréia Moassab

Pró-Reitora de Pesquisa e de Pós-Graduação
Katia Regina Garcia Punhagui

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Ministro
Camilo Sobreira de Santana

Secretário Executivo
Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

Secretária de Educação Básica
Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretora de Formação Docente e Valorização
dos Profissionais da Educação
Rita Esther Ferreira de Luna

Coordenadora-Geral de Formação
de Professores da Educação Básica
Lucianna Magri de Melo Munhoz

Coordenador Geral de Formação de
Gestores Técnicos da Educação Básica
José Roberto Ribeiro Junior

Coordenadoras de Formação
de Professores
Leda Regina Bitencourt da Silva
Ionara Souza Lopes de Macedo



PROSA NOVA
EDUCULTTECH

1ª edição.
Curitiba
2026

Coordenadora Geral do Projeto de Extensão
Curso de Espanhol para profissionais atuantes
em escolas brasileiras para o acolhimento a
estudantes internacionais
Angelise Fagundes da Silva

Coordenadora Pedagógica (UFFS) do Projeto
de Extensão Curso de Espanhol para
profissionais atuantes em escolas brasileiras
para o acolhimento a estudantes internacionais
Maria José Laiño

Coordenador Pedagógico (UNILA) do Projeto
de Extensão Curso de Espanhol para
profissionais atuantes em escolas brasileiras
para o acolhimento a estudantes internacionais
Wagner Barros Teixeira

Organizadores
Ana Carolina Teixeira Pinto
Matheus França Ragievicz
Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro
Wagner Barros Teixeira

Revisora
Paloma dos Santos Schlemper

Diagramador
Leandro da Rosa Camaratta

Estagiário de Marketing
Luan Alex Rodrigues Guimaraes

Supervisora editorial
Sara Duim

Supervisor Financeiro
Leonir Tomas Miranda

Assistente Administrativo
Rafaela da Veiga

Editor | Diretor de conteúdo e negócios
Luiz Andrioli

Prosa Nova EduCultTech
Grupo Prosa Nova
prosanova.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBI

Perspectivas sobre a Língua Espanhola e o processo de integração de povos latino-americanos e caribenhos no Brasil : políticas linguísticas, acolhimento e democratização do ensino / Ana Carolina Teixeira Pinto et al. Curitiba : Prosa Nova EduCult Tech, 2026.

PDF

ISBN: 978-65-93927-37-9 – edição digital

1. Língua espanhola. 2. Brasil. 3. Educação. 4. Ensino e aprendizado. 5. Inclusão linguística. I. Pinto, Ana Carolina Teixeira. II. Ragievicz, Matheus França. III. Ribeiro, Simone Beatriz Cordeiro. IV. Teixeira, Wagner Barros. V. Título.

CDD 460.981

Bibliotecário Responsável: Oscar Garcia - CRB-8/8043

Índice para catálogo sistemático:

1. Língua espanhola. Brasil 460.981

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
APRESENTAÇÃO.....	11
TRILHAS INTERCULTURAIS: DESCOLONIZANDO SABERES NO SUL GLOBAL.....	21
Doris Cristina Vicente da Silva Matos	
Acassia dos Anjos Santos Rosa	
Fabiana Cavalcante dos Santos	
POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO DE IMIGRANTES NO BRASIL	51
Laura Janaina Dias Amato	
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGÜÍSTICAS PARA MIGRANTES E REFUGIADOS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL NO NORTE DO BRASIL	69
Luana Ferreira Rodrigues	
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E INTEGRACIÓN REGIONAL SUDAMERICANA: EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD DE LENGUAS EN LA EDUCACIÓN	91
Roberto Bein (UBA)	
Virginia Irene Rubio Scola (UNR)	
CONTEXTOS FRONTEIRIÇOS E O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL: A POLÍTICA, A FRONTEIRA E A ESCOLA	117
Eliana Rosa Sturza	
PROFESSORES DE ESPANHOL EM REDES DISCURSIVAS COLABORATIVAS: A UNIÃO FAZ A FORÇA NA ERA PÓS-DIGITAL	135
Alan Ricardo Costa	
Wilson J. Leffa	
A ABORDAGEM DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: ENTRE TEORIA E PRÁTICA	167
Camila Teixeira Saldanha	
Maria José Laiño	
LENGUA(S), FRONTERA(S) Y RELATOS DE EXPERIENCIA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL.....	191
Ligia Andrade	
Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro	

ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA: EFEITOS DE MEMÓRIA DE/ EM CIDADES GÊMEAS	221
Naiane Carolina Menta Tres	
Matheus França Ragievicz	
Ana Carolina Teixeira Pinto	
AGÊNCIA GLOTOPOLÍTICA: REFLEXÕES INICIAIS DESDE LAS FRONTERAS	247
Angelise Fagundes	
Emanuele Krewer	
Marcus V. L. Fontana	
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ESPANHOL PARA O BRASIL: BREVE PANORAMA SOBRE HISTÓRIAS DE ATIVISMO GLOTOPOLÍTICO	277
Wagner Barros Teixeira	
Georgiana Marcia Oliveira Santos	
ORGANIZADORES	311
AUTORES	313





PREFÁCIO

A América Latina e o Caribe têm sido, desde a invenção colonial do “Novo Mundo”, espaços de múltiplas travessias e de encontros, nem sempre pacíficos, entre povos, culturas, línguas e epistemes. No entanto, é também dessa pluralidade que emergem os projetos mais potentes de solidariedade, resistência e integração. O livro *Perspectivas sobre a Língua Espanhola e o Processo de Integração de Povos Latino-americanos e Caribenhos no Brasil: políticas linguísticas, acolhimento e democratização do ensino* inscreve-se nesse horizonte, afirmando a língua como prática de convivência, instrumento de justiça social e via de emancipação coletiva.

Resultado do projeto “Curso de Espanhol para profissionais atuantes em escolas brasileiras para o acolhimento a estudantes internacionais” — uma iniciativa da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com o apoio do Ministério da Educação —, esta coletânea materializa uma experiência concreta de política pública comprometida com a democratização do ensino de línguas e com o fortalecimento dos laços latino-americanos. Trata-se de um gesto político e pedagógico que compreende o ensino da língua espanhola não apenas como formação técnica, mas como prática intercultural e como afirmação da dignidade dos sujeitos em mobilidade.

A obra reúne autoras e autores que participaram de um processo formativo inovador, no qual o ensino de espanhol foi pensado à luz do acolhimento de estudantes migrantes e

refugiados, especialmente de países da América Latina e do Caribe. Em um contexto marcado pela intensificação dos fluxos migratórios e pelo desafio ético de acolher a diferença, as reflexões aqui apresentadas contribuem para repensar o papel da escola brasileira na construção de uma educação linguística plural, anticolonial e cidadã.

Os capítulos transitam entre discussões teóricas e práticas pedagógicas, revelando um diálogo fecundo entre a Linguística Aplicada em perspectiva decolonial e suleada, as políticas linguísticas inclusivas e os saberes docentes construídos nas fronteiras. As experiências descritas — desde a criação de unidades didáticas inspiradas nas civilizações pré-colombianas até as análises sobre as políticas de acolhimento de migrantes — nos convidam a reconhecer o espaço escolar como território de encontro e tradução intercultural. O espanhol, nesse contexto, deixa de ser uma língua estrangeira para se tornar língua de aproximação, de solidariedade e de pertencimento latino-americano.

Ao longo das páginas, percebe-se que a proposta do livro não é apenas ensinar uma língua, mas reconfigurar as relações de poder que atravessam o ensino das línguas. Os textos questionam a hegemonia eurocêntrica e denunciam o apagamento histórico das vozes indígenas, afrodescendentes e migrantes, propondo práticas de ensino que se alinham a uma ética do reconhecimento e da equidade. Ao mesmo tempo, evidenciam o papel da escola como instância de acolhimento, capaz de transformar a diferença em potência formativa.

A iniciativa das universidades federais e do MEC reafirma a importância das políticas linguísticas como políticas públicas de integração regional. Num momento em que o Brasil volta a se posicionar de forma ativa na construção de uma comunidade latino-americana, esta coletânea oferece um modelo concreto de como a educação pode articular-se a um projeto político de integração solidária. Aqui, o espanhol é compreendido não

como concorrente do português, mas como parceiro na construção de um continente unido pela diversidade.

Por isso, *Perspectivas sobre a Língua Espanhola e o Processo de Integração de Povos Latino-americanos e Caribenhos no Brasil* é mais do que uma coletânea acadêmica: é um documento político, uma cartografia afetiva e pedagógica das resistências linguísticas do Sul. É uma obra que reafirma o ato de educar como acolhimento, que ensinar é traduzir mundos e que a língua é sempre território de encontro e reexistência.

Que este livro inspire novas políticas, práticas e pesquisas comprometidas com a justiça linguística e com o sonho de uma América Latina mais integrada, solidária e plural — uma América que fala com muitas vozes, em muitas línguas, mas com um mesmo desejo de futuro compartilhado.

Brasília, 2025.

Profa. Dra. Kátia Schweickardt¹

Secretária de Educação Básica – Ministério da Educação

¹ Prof.^a Dr.^a Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt, apesar do sobrenome alemão, é uma mulher negra, nascida no Rio de Janeiro, e amazônida/manauara por escolha há mais de 35 anos. É graduada em Agronomia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Tem mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia, também pela UFAM, instituição da qual é professora. Doutora em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Entre 2019 e 2020, foi Visiting Scholar no Teachers College da Columbia University (EUA). É autora do livro *Faces do Estado na Amazônia: entre as curvas do rio Juruá*. Na gestão pública, atuou como Secretária Municipal de Meio Ambiente de Manaus (2013-2015) e como Secretária Municipal de Educação de Manaus (2015-2020). Em reconhecimento ao seu trabalho, recebeu o Prêmio Espírito Público 2020, como destaque nacional na categoria Educação. Desde 2023, ocupa o cargo de Secretária Nacional de Educação Básica no Ministério da Educação (MEC). Foi reconhecida com o título de Grau de Grande Oficial da Ordem Nacional do Mérito Educacional, honraria concedida pelo Ministério da Educação (2024-2025).



APRESENTAÇÃO

A obra *Perspectivas sobre a Língua Espanhola e o Processo de Integração de Povos Latino-americanos e Caribenhos no Brasil: políticas linguísticas, acolhimento e democratização do ensino* é uma iniciativa de pesquisadores da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com o apoio do Ministério da Educação (MEC), cuja elaboração e composição do livro faz parte do projeto “Curso de Espanhol para profissionais atuantes em escolas brasileiras para o acolhimento a estudantes internacionais, tendo como unidade gestora da política a Secretaria de Educação Básica (SEB), sob responsabilidade da Coordenação Geral de Formação de Professores da Educação Básica (MEC), por meio do Termo de Execução Descentralizada (TED) 15027, do Ministério da Educação para a UFFS, tendo como área técnica responsável a Pró-Reitoria de Graduação.

Este livro visa dar visibilidade às pesquisas e às práticas de ensino e de aprendizagem oportunizadas a partir do “Curso de Espanhol para profissionais atuantes em escolas brasileiras para o acolhimento a estudantes internacionais”², cujo escopo e cuja relevância residem na tentativa de fomentar a inclusão linguística de estudantes internacionais da América Latina e Caribe, por meio da participação e da colaboração dos profissionais da educação que recebem, ano a ano, esse público em suas escolas. Trata-se de uma obra que não apenas apoia a prática cotidiana, mas tam-

2 <https://boletim.uffs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2024-3815>

bém promove uma postura mais crítica, sensível e qualificada no atendimento a estudantes hispanofalantes, reafirmando o compromisso da educação pública com a inclusão, a equidade e o respeito às diferenças.

A obra vincula-se à área da Linguística Aplicada em perspectiva emancipadora e transgressiva, dialogando com a proposta integracionista que embasa as ações do “Curso de Língua Espanhola”, e está organizada em 11 capítulos escritos por docentes da UNILA e da UFFS, bem como por docentes convidados/as que, através de suas temáticas de pesquisa, abordaram temas correlatos à proposta do curso.

Sob o eixo decolonial, este livro inicia com o texto “Trilhas interculturais: descolonizando saberes no Sul Global”, assinado por Doris Cristina Vicente da Silva Matos, Acassia dos Anjos Santos Rosa e Fabiana Cavalcante dos Santos, todas da Universidade Federal do Sergipe (UFS). No capítulo, as autoras revisitam um projeto de Iniciação Científica que teve por objetivo a investigação e a produção de uma unidade didática pautada criticamente no conhecimento e na perspectiva dos povos originários. Para tanto, ancoradas no ensino de espanhol crítico, decolonial, suleado e intercultural, as pesquisadoras desenham a unidade multimodal estabelecendo um contraponto ao modelo de ensino eurocentrado da língua espanhola, propondo, desta forma, dar visibilidade às culturas dos povos originários. Um dos pontos que exemplifica os esforços das autoras para alcançar a forma e o conteúdo almejados é a seleção e apresentação de figuras indígenas (Katú Mirim, Mitzy Juárez, Mercedes Tunubalá, entre outros) compondo a apresentação das “personalidades de língua espanhola”. Tal deslocamento permite ressignificar a relação entre o sujeito-aprendiz e o modo de se subjetivar pela/na língua espanhola.

Por meio do artigo “Políticas de acolhimento de imigrantes no Brasil”, a professora Laura Janaina Dias Amato analisa as políticas de acolhimento de imigrantes e refugiados no Brasil,

com foco especial nas crianças em idade escolar. Para isso, a pesquisadora apresenta um panorama histórico das leis de migração e refúgio, destacando o avanço representado pela Lei de Migração de 2017, de caráter humanitário, e destaca que, apesar do Brasil não ser o destino final da maioria dos refugiados, o país adota políticas de acolhida importantes, como vistos humanitários e reunificação familiar. No que compreende a situação de crianças migrantes em idade escolar, a autora reforça a necessidade de políticas educacionais específicas e cita a resolução CNE/CEB nº 1/2020 que garante o direito à matrícula independentemente de documentação. Contudo, a professora aponta falhas na implementação dessas normas no cotidiano escolar. Para exemplificar a prática de acolhimento, além de apresentar duas políticas locais, a de Foz do Iguaçu e a de São Paulo, Amato ressalta que o acolhimento exige ações articuladas entre escola, gestão pública e sociedade, e defende a ampliação da formação docente e de políticas públicas efetivas para inclusão educacional de crianças migrantes.

Na mesma linha migratória, Luana Ferreira Rodrigues (UFAM), analisa as políticas educacionais e linguísticas voltadas para migrantes e refugiados no Brasil, com foco na Região Norte, por meio de uma pesquisa documental qualitativa que apresenta no capítulo “Políticas educacionais e linguísticas para migrantes e refugiados: uma análise documental no Norte do Brasil”. No texto, a autora discute a migração como fenômeno social multifacetado e destaca a língua como barreira central ao acesso a direitos, especialmente à educação. O estudo revisita a evolução histórica das políticas migratórias brasileiras, do caráter restritivo e xenofóbico a uma perspectiva mais humanizadora. Examina também leis, decretos e resoluções nacionais, estaduais e institucionais, evidenciando avanços recentes, sobretudo no acesso ao ensino superior. Apesar disso, identifica lacunas na implementação de políticas linguísticas-educacionais e na formação docente e conclui pela necessidade

de gestão do multilinguismo e de políticas públicas integradas para promover inclusão e equidade educacional.

Roberto Bein da Universidad de Buenos Aires (UBA) e Virginia Irene Rubio Scola da Universidad Nacional de Rosario (UNR), ao tecerem o quarto capítulo “Políticas lingüísticas e integración regional sudamericana: el tratamiento de la diversidad de lenguas en la educación”, se dedicam a problematizar camadas que consolidaram, a partir de disputas, exclusões e apagamentos, o português e o espanhol como línguas de prevalência na América do Sul. Nessa direção, os pesquisadores retomam tratados, leis e movimentos políticos que assentaram as possibilidades das políticas linguísticas atuais na região. Entre elas, cabe sinalizar a ausência da incorporação de uma política linguística latino-americana, que não é objeto constante no debate público e, tampouco, se apresenta nos ordenamentos jurídicos consultados pelos autores. No fechamento de sua reflexão, Bein e Rubio Scola chamam a atenção para a transformação da sala de aula em um espaço intercultural, em que a convivência cultural e das diferenças possibilita, no âmbito escolar, inaugurar outros caminhos glotopolíticos.

O quinto capítulo, intitulado “Contextos fronteiriços e o ensino de espanhol no Brasil: a política, a fronteira e a escola”, de Eliana Rosa Sturza (UFSM), propõe uma dupla frente de reflexão sobre os contextos de fronteira: uma relativa ao ensino de espanhol e à sua situação atual; e outra voltada à socialização da experiência de produção do *Dicionário Compartilhado de Língua de Fronteira* (2015), que foi elaborado por alunos de escolas de Itaqui (RS), no âmbito do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Na primeira frente, a pesquisadora discute a instabilidade histórica da presença do espanhol no currículo escolar, destacando os imaginários e as disputas em torno de sua permanência ou ausência. Por outra via, Sturza evidencia a relação constitutiva entre o espanhol e os contextos fronteiriços, que fundamentou a proposta de elaboração do dicionário com-

partilhado. O material produzido revela fenômenos de contato linguístico próprios desse espaço, como empréstimos, ressignificações e alternância de códigos. Por fim, a autora chama a atenção para a necessidade de uma política linguística que considere a situação atual do espanhol nas fronteiras, defendendo o deslocamento da lógica do espanhol como língua “estrangeira” para língua “de vizinhança”.

Em “Professores de espanhol em redes discursivas colaborativas: a união faz a força na era pós-digital”, de autoria de Alan Ricardo Costa (UFRR) e Vilson J. Leffa (UFPel), vemos uma reflexão sobre a relação entre a formação docente em língua espanhola e o campo das tecnologias digitais. Os pesquisadores desenvolvem sua análise a partir de uma revisão da literatura sobre a colaboração entre professores de língua espanhola, com destaque para a atuação de associações — como sindicatos de professores de espanhol —, comunidades de prática e experiências mediadas por tecnologias. Paralelamente, consideram uma pesquisa de cunho qualitativo, baseada na cartografia complexa de narrativas produzidas por professores em formação inicial em uma universidade federal. A análise empreendida por Costa e Leffa, com base no material à disposição, articula três dimensões basilares da colaboração docente: a formativa, a tecnológica e a político-identitária. Há, por parte dos autores, destaque ao papel das tecnologias digitais na constituição de redes colaborativas, que contribuem para o compartilhamento de saberes e materiais, bem como para a construção de uma postura crítica frente às inteligências artificiais. Os pesquisadores demonstram, por fim, que a colaboração em rede se configura como estratégia de resistência política, fortalecimento profissional e ressignificação do ensino de espanhol no cenário contemporâneo.

Já no sétimo capítulo vemos uma análise da aplicação dos gêneros discursivos no ensino de língua espanhola como língua adicional a partir de uma experiência desenvolvida na UFSC. No artigo intitulado “A abordagem dos gêneros discursivos

no ensino de língua espanhola: entre teoria e prática”, Camila Teixeira Saldanha e Maria José Laiño discorrem sobre o gênero carta de motivação para o intercâmbio acadêmico, tendo em vista a sua relevância prática e o vínculo com demandas reais da universidade. A proposta fundamenta-se na perspectiva dialógica da linguagem e articula teoria e prática por meio da análise de modelos, produção orientada, reescrita e *feedback*. Para tanto, as autoras fizeram uso da metodologia qualitativa, em que, no acompanhamento das produções textuais dos estudantes, observaram-se avanços na competência discursiva, especialmente no uso de tempos verbais, marcadores discursivos e estratégias argumentativas, por parte dos discentes. As pesquisadoras ainda destacam que o processo de escrita em duas versões favoreceu a autonomia e a reflexão sobre a escrita acadêmica, e também que os gêneros discursivos são ferramentas potentes no ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Exemplos de ações de ensino com a língua espanhola também são eixo de discussão no oitavo capítulo, “Lengua(s), frontera(s) y relatos de experiencia de la enseñanza del español”, escrito por Ligia Andrade e Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro, docentes da UNILA, cujo contexto geográfico enunciativo transfronteiriço de Foz do Iguaçu (Paraná) é o cenário selecionado. As atividades desenvolvidas e relatadas pelas professoras foram pautadas na ecocrítica, na interculturalidade e nas políticas linguísticas. Nesse sentido, as autoras defendem a fronteira como espaço enunciativo marcado por mosaicos fluidos de línguas, saberes e práticas, o que se reflete no modo como dirigem seu olhar ao ensino de espanhol. As pesquisadoras destacam a atuação no Programa Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira (PEIBF), caso de Andrade, e a produção, a execução e a publicação do curso “*Chachalacas, español para niños*”, caso de Ribeiro. No primeiro caso, destacam-se as ações bilaterais em escolas argentinas em Puerto Iguazú (Misiones, Argentina) e brasileiras em Foz do Iguaçu (Paraná, Brasil), com ênfase na divulgação de

produções discentes na escola através de um programa de rádio e na apreciação ecocrítica da literatura. Quanto ao segundo, o curso *Chachalacas* é desenhado a partir da prática de sala de aula, incorporando, especialmente, necessidades específicas para o acolhimento de estudantes imigrados no período da infância. Assim, nota-se, ao longo da leitura, como ambas as ações estão calcadas na prática extensionista universitária e produzem efeitos significativos nos contextos em que foram desenvolvidas.

O artigo “Escolas interculturais de fronteira: efeitos de memória de/em cidades gêmeas”, de autoria de Naiane Carolina Menta Tres, Matheus França Ragievicz e Ana Carolina Teixeira Pinto, docentes da UFFS, retoma o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) a partir de memórias e registros de vivências pedagógicas desenvolvidas nas cidades gêmeas de Bernardo de Irigoyen (Misiones, Argentina) e Dionísio Cerqueira (Santa Catarina, Brasil), entre 2012 e 2015. Com base em uma abordagem arquivístico-memorial, os pesquisadores articulam documentos institucionais, relatos de experiência e produções acadêmicas para refletir sobre práticas interculturais, políticas linguísticas e formação docente. Destaca-se o papel da Universidade Federal da Fronteira Sul na formação continuada de professores, na cooperação internacional e na formação inicial docente em língua espanhola. De modo geral, o capítulo compreende o PEIF como uma pedagogia da travessia, marcada por resistência, pertencimento e reinvenção, cujos efeitos permanecem no campo educacional e científico, apesar da descontinuidade institucional do programa.

Em seguida, Angelise Fagundes (UFFS), Emanuele Krewer (UFMS) e Marcus V. L. Fontana (UFFS), por meio do texto “Agência glotopolítica: reflexões iniciais *desde las fronteras*”, apresentam a pesquisa que deu origem a uma de suas iniciativas glotopolíticas, isto é, o “Curso de Espanhol para profissionais atuantes em escolas brasileiras para o acolhimento a estudantes internacionais”, disponível na plataforma AVAMEC. Os pesqui-

sadores analisam questões ligadas ao instrumento da pesquisa a fim de propor uma reflexão sobre o papel dos profissionais da educação básica, sejam eles professores, coordenadores, diretores ou demais agentes, como sujeitos dotados de agência glotopolítica e, portanto, com potencial para promover o acolhimento e a permanência dos imigrantes nas escolas brasileiras. Retomando dados da pesquisa, como o perfil sociolinguístico, profissional e intercultural dos entrevistados, os autores chamam a atenção para a ausência de ações concretas de acolhimento e de integração dos alunos internacionais (especialmente, os hispanofalantes), bem como para uma realidade monolíngue dos participantes. Um dos pontos destacados com maior força na reflexão é a possibilidade dos profissionais desenvolverem a sua agência e serem capazes de atuar ativamente no acolhimento dos alunos internacionais. Desta forma, pode-se considerar essa premissa como uma possível ação glotopolítica situada e estratégica para um novo horizonte nas práticas linguísticas escolares.

Para encerrar, Wagner Barros Teixeira (UNILA e PPGL/UFAM) e Georgiana Marcia Oliveira Santos (UFMA), problematizam o ensino de espanhol e seu engajamento político através do artigo “A importância do ensino de espanhol para o Brasil: breve panorama sobre histórias de ativismo glotopolítico”. Os autores introduzem a língua espanhola a partir de dados da sua presença e relevância em diferentes âmbitos: número de falantes, contribuição cultural, circulação no campo da tecnologia, adesão preponderante como segunda língua no ENEM. Com base nesse conjunto de elementos, os pesquisadores chamam a atenção para as ações relacionadas ao ensino do espanhol na “arena glotopolítica brasileira contemporânea”. Nessa direção, Teixeira e Santos fazem um percurso histórico sobre a inserção do espanhol como disciplina no sistema escolar e como objeto de ações glotopolíticas no Brasil, focando, de modo analítico, em como decisões políticas contribuíram

para a formação do ativismo e da resistência no campo do espanhol. Dentre os pontos explorados pelos pesquisadores, está o destaque ao engajamento de sindicatos, de associações e de eventos que dão base e visibilidade ao ensino do espanhol nacionalmente. Teixeira e Santos também fazem um importante mapeamento sobre a situação legal do espanhol em legislações estaduais, ressaltando os lugares em que a pauta do espanhol avançou e onde ainda precisa avançar como ação glotopolítica socialmente engajada.

Por meio da proposta deste livro, bem como do “Curso de Espanhol para profissionais atuantes em escolas brasileiras para o acolhimento a estudantes internacionais”, acredita-se que o saber linguístico e cultural da língua oficial de nossos vizinhos, especialmente, hispanofalantes, contribuirá para o acolhimento, a inclusão e o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes oriundos de outros países, pois a barreira linguística, quando não enfrentada, pode gerar dificuldades de aprendizagem, isolamento social e prejuízos emocionais, comprometendo o direito à educação de qualidade. Ao compreender a língua e os aspectos culturais desses estudantes, a escola fortalece a comunicação, constrói vínculos de confiança com as famílias migrantes e promove um ambiente escolar mais empático, inclusivo e respeitoso à diversidade.

Além disso, a capacitação em espanhol contribui para uma gestão escolar mais eficiente e sensível às demandas do contexto migratório, especialmente em regiões de fronteira ou com grande fluxo de imigrantes. Assim, servidores preparados linguisticamente conseguem mediar conflitos, orientar estudantes, acompanhar o processo pedagógico e garantir o acesso aos serviços educacionais de forma mais justa e equitativa. Dessa forma, o ensino público brasileiro cumpre seu papel social, reafirmando a educação como um direito universal e promovendo a integração intercultural como um valor essencial para a formação cidadã.

Nesse contexto, torna-se evidente a importância de iniciativas formativas que sistematizem e difundam práticas como as mencionadas neste livro, que, ao apresentar experiências, reflexões e orientações pedagógicas, busca contribuir diretamente para a ampliação dos saberes dos professores, gestores e demais profissionais das escolas públicas, fortalecendo suas competências linguísticas, interculturais e institucionais, principalmente em torno da língua espanhola.

Ana Carolina Teixeira Pinto
Matheus França Ragievicz
Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro
Wagner Barros Teixeira

TRILHAS INTERCULTURAIS: DESCOLONIZANDO SABERES NO SUL GLOBAL

Doris Cristina Vicente da Silva Matos³
Acassia dos Anjos Santos Rosa⁴
Fabiana Cavalcante dos Santos⁵

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a construção de unidades didáticas voltadas à educação linguística em espanhol, com enfoque no ensino de línguas a partir das culturas e saberes dos povos originários. Para isso, apresenta e reflete sobre aspectos da unidade didática intitulada “*Civilizaciones precolombinas: lucha y reexistencia*”, elaborada com o propósito de contemplar as identidades e resistências de povos originários historicamente minoritarizados. O trabalho está situado na área da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006) numa perspectiva suleada (Silva Júnior; Matos, 2019). Assim, pensamos a educação linguística (Bagno; Rangel, 2005; Freitas, 2021) decolonial (Quijano, 2005) de e para o Sul Global, buscando promover uma abordagem intercultural (Walsh, 2009) e contra-hegemônica no ensino de línguas. A metodologia consistiu na análise do currículo sergipano e posterior elaboração e análise da uni-

3 Doutora em Língua e Cultura, Professora do Departamento de Letras Estrangeiras e dos Programas de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e Letras Estrangeiras (PPGLES) da Universidade Federal de Sergipe.

4 Doutora em Estudos Linguísticos. Professora do Departamento de Letras Estrangeiras e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e Letras Estrangeiras (PPGLES) da Universidade Federal de Sergipe.

5 Graduada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe.

dade didática mencionada, realizada no contexto do projeto de Iniciação Científica vinculado à pesquisa “Decolonialidade ou colonialidades na educação linguística em espanhol? Da Base Nacional Comum Curricular ao Currículo Sergipano”, desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe nos anos de 2023-2024. Como resultados, produzimos uma unidade didática sobre lutas e resistências na América Latina, fomentando assim práticas pedagógicas que valorizem os saberes originários, além de ampliar o debate sobre a decolonialidade no ensino de espanhol.

Palavras-chave: Educação Linguística; Povos Originários; Decolonialidade; Suleamento; Materiais didáticos.

1. Considerações iniciais

Partindo da perspectiva da Linguística Aplicada, entendida como uma ciência social de estudos de linguagem de caráter transdisciplinar, que focaliza questões de uso de linguagem em diferentes contextos, com diferentes propósitos comunicativos e interacionais, realizamos uma pesquisa de caráter transgressivo, “inter/multi/pluri/anti/trans/indisciplinar” (Silva Júnior; Matos, 2019). Nesse sentido, na análise presente neste artigo, vamos apresentar uma proposta de ensino de espanhol crítica, baseada na decolonialidade. Para isso, utilizaremos uma unidade didática (UD) voltada para os povos originários, contrariando, portanto, o modelo de ensino eurocentrado da língua espanhola, que tem, historicamente, invisibilizado as culturas indígenas, afro-latino-americanas e caribenhas no contexto brasileiro.

Dessa forma, propomos refletir sobre como a educação linguística pode ser promovida por meio do ensino da língua

espanhola, especialmente na construção de materiais didáticos que desafiem a colonialidade ainda presente nos livros didáticos. Tal abordagem reducionista, por exemplo, pode ser observada em materiais repletos de imagens estereotipadas — como dançarinos de flamenco, touros e danças de tango — que reforçam um imaginário homogêneo e eurocêntrico, sem, contudo, contemplar a diversidade étnica, racial e linguística do mundo hispânico.

Ao considerarmos o contexto brasileiro, compreendemos que o país nunca foi monolíngue, visto que, antes da chegada dos colonizadores portugueses, havia cerca de 600 mil falantes de diversas línguas indígenas. No entanto, a colonização promoveu a supressão dessas línguas originárias, como o Tupi-Guarani, proibido pela Coroa Portuguesa (Bagno; Rangel, 2005), o que contribuiu para um processo de apagamento linguístico e cultural.

Atualmente, segundo o site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), estima-se que existam, além das línguas indígenas, outras 250 línguas historicamente situadas e faladas no Brasil, como línguas de imigração, de sinais, crioulas e pertencentes a comunidades afro-brasileiras. Ainda assim, persiste o mito de um Brasil monolíngue, o que acaba por resultar no silenciamento de identidades, memórias, culturas e subjetividades.

Diante desse cenário, ao abordar o ensino da língua espanhola sob uma perspectiva decolonial, propomos uma educação linguística comprometida com a justiça social e com o reconhecimento da diversidade dos povos latino-americanos e caribenhos. Assim, o ensino de espanhol no Brasil, quando desvinculado de uma lógica eurocentrada, pode contribuir para a valorização de vozes historicamente marginalizadas, acolhendo sujeitos em sua pluralidade e promovendo uma aprendizagem mais justa e representativa.

Logo, compreendemos que o ensino de línguas, em especial o espanhol, se torna um ato de resistência e transfor-

mação social, sobretudo quando abordamos temáticas antes invisibilizadas, como as questões da colonização, migração, gênero, raça, entre outras. Com isso, buscamos evidenciar o uso da linguagem em nosso cotidiano e em nossa história, e não mais restringi-la a um conjunto de regras, como propõe a gramática normativa.

Como já defendia Paulo Freire (1988), o aluno possui uma leitura de mundo que precede a palavra escrita, sendo o letramento (Soares, 1999) uma prática em que o sujeito lê não somente palavras, mas o mundo. Ou seja, o aluno já carrega uma bagagem de conhecimentos e saberes prévios. Desse modo, buscar a educação linguística através do espanhol significa instigar os alunos ao pensamento crítico e reflexivo, por meio de temáticas pertinentes às múltiplas realidades que vivenciam, considerando que a escola é um reflexo da sociedade e, portanto, não está dissociada das experiências do cotidiano.

Essa escolha visa destacar a presença e a relevância dos povos originários no ensino do espanhol, promovendo reflexões que incentivem novas pesquisas e o fortalecimento dessas contribuições no Ensino Médio. Pretende-se, ainda, motivar professores, estudantes e futuros pesquisadores a se unirem em propostas pedagógicas comprometidas com a diversidade e a justiça social.

Com base nisso, a estrutura do presente capítulo está organizada da seguinte forma: esta introdução apresenta o tema, os objetivos e a justificativa da pesquisa; em seguida, a seção “Caminhos percorridos” descreve metodologicamente os procedimentos adotados na produção e análise do material; nas seções “A Linguística Aplicada e a educação linguística no ensino de língua espanhola”, “A decolonialidade no ensino de língua espanhola”, “Interculturalidade e o suleamento na educação linguística de língua espanhola” abordam-se os fundamentos teóricos e epistemológicos que embasam a proposta; a seção “Povos pré-colombianos na educação linguística do espanhol”

delimita através de análise e fundamentação teórica os fins gerais e específicos da unidade; e, por fim, as “Considerações finais” apresentam os dados e interpretações obtidas.

2. Caminhos percorridos

A metodologia que optamos para realização da pesquisa na Iniciação Científica foi qualitativa, uma vez que houve uma busca para compreender os fenômenos em seu ambiente natural, onde ocorreram. Segundo Neves (1996, p. 02), “os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos”; com base interpretativista, pois, conforme Moita Lopes (1994, p. 331), “não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem”; e documental, visto que nosso objeto de análise principal consistiu na elaboração de um unidade didática potencialmente decolonial. De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p. 157): “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

Desse modo, o *corpus* da pesquisa aqui apresentada foi composto pela unidade didática que construímos, além da análise do currículo de Sergipe, especialmente a “Atividade Integradora A: Hispanismo em foco” (Sergipe, 2022). A relevância desta cabe à natureza de rever os modos de pensar conforme a colonialidade moderna. A pesquisa foi realizada com base nas leituras feitas por áreas de conhecimentos, de acordo com as epistemologias que são relevantes para constituição da fundamentação teórica. Nesse sentido, iniciamos com leituras que são

de interesse contemporâneo na área da Linguística Aplicada, sendo elas: os estudos decoloniais (Castro-Gómez; Gosfroguel, 2007; Quijano, 2005; Mignolo, 2008; Landulfo; Matos, 2002); os postulados da educação intercultural (Mendes, 2012; Walsh, 2013; Matos; Paraquett, 2018); o conceito de suleamento (Freire, 1992; Kleiman, 2013; Silva Júnior; Matos, 2019); e estudos sobre currículo e materiais didáticos (Silva, 2008, 2017; Gomes, 2019; Matos, 2020).

A partir dessas referências, produzimos uma unidade didática com textos de diversos gêneros textuais em espanhol, do ponto de vista decolonial, voltados para a inclusão da UD na atividade integradora de “Língua Espanhola A: Hispanismo em foco”, contemplando seus objetos e habilidades. Assim, visamos seu uso na sala de aula por professores interculturais de língua espanhola no Ensino Médio, podendo ainda ser adaptada, caso necessário, e caso seja uma turma de Ensino Fundamental na qual seja ofertado o ensino de língua espanhola.

Nesse processo, desenvolvemos atividades voltadas para uma proposta decolonial, onde as vozes das civilizações indígenas puderam ecoar. Essas atividades promovem um ambiente de aprendizagem intercultural, no qual os alunos podem reconhecer e apreciar a diversidade. Ao integrar essa perspectiva decolonial, buscamos romper com a hegemonia eurocêntrica que historicamente dominou a educação, oferecendo uma educação que reflete a pluralidade e a complexidade do mundo em que vivemos.

Para a construção da unidade didática, contemplamos os seguintes objetos de conhecimento relacionados às civilizações pré-colombianas: as grandes civilizações indígenas da Mesoamérica (os olmecas, os toltecas, os teotihuacanos, os zapotecas, os mixtecas, os astecas e os maias) e dos Andes (os incas, os moches, os chibchas e os cañaris); o processo de invasão e domínio da América; a Colonização Espanhola de terras americanas e africanas; a Independência dos países da

América Espanhola: resistência e lutas anticoloniais; identidades latino-americanas.

Após compreendermos os objetivos deste plano de trabalho e da escolha dos materiais que seriam usados na produção da unidade didática, nomeada de “*Civilizaciones precolombinas: lucha y reexistência*”, escrevemos o relatório parcial da Iniciação Científica no qual apresentamos como iríamos proceder para produção do material didático. Em seguida, partimos para a elaboração da UD e, posteriormente, fizemos ajustes e correções das atividades. Além disso, fizemos uma análise interpretativista do material didático e expusemos as possibilidades decoloniais e interculturais na educação linguística que podem ser alcançadas a partir do uso da UD. Por último, revisamos todo conteúdo gerado e produzido e, sob a supervisão das orientadoras, iniciamos a escrita do relatório final.

Em resumo, percorremos as seguintes fases: Fase 1: Revisão bibliográfica, leituras e fichamento das obras de base essenciais para o embasamento teórico do projeto; Fase 2: Análise das potencialidades decoloniais na atividade integradora de “Língua Espanhola A: Hispanismo em foco”; Fase 3: Elaboração de unidade didática potencialmente decolonial para a atividade integradora de “Língua Espanhola A: Hispanismo em foco”, contemplando seus objetos de conhecimentos.

3. A Linguística Aplicada e a educação linguística em língua espanhola

Entendemos a Linguística Aplicada (LA) como uma ciência implicada nos usos da linguagem como prática social, buscando favorecer a participação de grupos historicamente marginalizados, ao valorizar suas práticas linguísticas e culturais. Neste sentido, ao trabalharmos com a educação linguística

em espanhol, trazemos olhares voltados ao Outro, que também possui suas histórias e saberes, buscando incluir suas vozes e contribuir com estudos contemporâneos em nossa área. Ao propor a criação de uma unidade didática com viés decolonial/suleado/intercultural é preciso olhar com os olhos do Sul, não mais partindo dos saberes do Norte, como vamos retomar em outro momento neste texto.

A LA contemporânea se dedica a desmantelar hierarquias linguísticas que tradicionalmente privilegiam certas variedades de língua em detrimento de outras, promovendo uma visão inclusiva. Como afirma Moita Lopes (2006, p. 21):

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado [...] onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam.

Sabendo disso, depreende-se que a Linguística Aplicada atua como um agente transformador, trabalhando para garantir que as pessoas, independentemente de sua origem ou língua, tenham as mesmas oportunidades de participar plenamente na sociedade. Portanto, visamos uma LA que contemple os saberes dos diversos povos, sejam eles: africanos, afrodescendentes, indígenas, mulheres, LGBTQIAP+2 e outros. Como afirmam ainda Silva Júnior e Matos (2019, p. 105):

A vertente da LA que defendemos concebe o sujeito social como ponto crucial em suas investigações, um sujeito que está circundado por questões políticas, sociais, históricas, éticas e de poder, o qual, por meio da linguagem, pode se (re)(des)construir mediante uma educação linguística decolonial.

Para Silva Júnior (2023, p. 63), quanto aos estudos de LA voltados para o ensino de espanhol, “os percursos são outros”,

pois, para promover um processo de educação linguística em espanhol que se pretende decolonial, faz-se necessário fortalecer suas bases epistemológicas e buscar caminhos que possibilitem “práticas emancipatórias”.

Dessa forma, compreende-se que o fortalecimento dos estudos voltados para essa área é essencial para a construção de materiais e recursos didáticos coerentes com abordagens contemporâneas. Muitas vezes, o cerne do problema reside na formação inicial dos professores, que, por longos períodos, não tiveram acesso ou não foram devidamente preparados para compreender os documentos orientadores da educação — como diretrizes, currículos e propostas pedagógicas.

A educação linguística é um campo que vai além do simples ensino de regras gramaticais, se refere ao desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas dos indivíduos, levando em consideração aspectos sociais, culturais, históricos, ideológicos e identitários da linguagem.

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/ sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Incluí-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (Bagno; Rangel, 2005, p. 63).

Dessa maneira, ao ensinar espanhol na educação básica não focaremos apenas em questões gramaticais, mas em como a língua é usada em diferentes contextos, não somente no conti-

nente europeu. Buscaremos entender como a língua espanhola expressa sua identidade diversa e como, por meio desse conhecimento, fazer com que os alunos se posicionem de forma crítica no mundo através da reflexão e do aprendizado sobre essa língua. É possível transformar esse conhecimento em atividades que ajudem os alunos a refletirem sobre a diversidade do mundo hispânico e o respeito às diferenças.

Essa lacuna formativa dos professores contribui para a manutenção de práticas tradicionais no ensino da língua espanhola, uma vez que os docentes não se sentem preparados para utilizar materiais baseados em perspectivas suleadas, interculturais e decoloniais. Como observaram Bagno e Rangel (2005, p. 66):

[...] os professores do ensino básico, ao entrarem em contato com as fundamentações teóricas dos documentos que configuram as políticas oficiais de ensino, sentem nítida dificuldade de interagir com esses textos, o que faz surgir a necessidade de “formá-los” para ler e interpretar os documentos oficiais — um esforço que poderia ser evitado se, desde a graduação, eles tivessem sido familiarizados com aquele tipo de reflexão e com aquelas propostas.

Esse cenário também se evidenciava no uso dos livros didáticos, uma vez que

[...] as obras mais recomendadas nos processos de avaliação do Ministério da Educação, justamente por serem mais sintonizadas com propostas de ensino inovadoras, são evitadas pela maioria dos professores, que se sentem pouco habilitados a utilizá-las de modo proveitoso e eficiente (Bagno; Rangel, 2005, p. 67).

As autoras Colaça, Rosa e Rodrigues (2024) partem do princípio da educação linguística decolonial e intercultural, fomentando um posicionamento dos professores em formação de maneira intercultural, tanto em sua forma de ensinar como na construção de materiais didáticos:

Ensinar uma língua significa reproduzir saberes cujos domínios eram, primordialmente, da Espanha. Nossa busca por produzir nosso próprio material se coloca nesse lugar de construir conjuntamente materiais que privilegiem a América Latina e nossos encontros, não exatamente negando nossa história de colonização, mas subvertendo-a, a fim de superá-la. [...] O que almejamos é que nas escolas não se reproduzam mais estereótipos em forma de imagens rasas das diversas línguas-culturas, ou seja, certo imaginário hegemônico, mas que se promovam espaços de diálogo intercultural que levem em consideração as assimetrias sociais em que vivemos na América Latina (Colaça; Rosa; Rodrigues, 2024, p. 90/100).

Diante disso, torna-se urgente que tanto os professores em formação quanto aqueles que já atuam na área recebam, durante a graduação e também em processos de formação continuada, uma base sólida em educação linguística para o ensino de línguas, de modo que consigam compreender, aplicar e dialogar criticamente com os documentos oficiais e os materiais didáticos contemporâneos.

Sabemos que a LA busca compreender o uso da língua e da linguagem em diversos contextos sociais, e que a educação linguística se propõe a compreender o sujeito em sua totalidade, reconhecendo que a língua não é apenas um conjunto de regras, como afirmam Bagno e Rangel (2005, p. 72):

Para agravar esse quadro, esse modelo idealizado de “língua certa” recebe, da parte de seus defensores e dos não-especialistas, a designação de “norma culta”. Ora, essa mesma expressão é empregada, em muitos trabalhos científicos, para designar o conjunto de regularidades gramaticais detectáveis no uso efetivo da língua por parte dos “falantes cultos” — cidadãos urbanos com escolaridade superior completa — em suas interações sociais. Tem-se, com isso, uma duplicidade de conceitos abrigados sob o mesmo rótulo de “norma culta”: um conceito normativo, isto é, de como a língua “deve ser”, e um conceito que se aplica ao que é normal na língua (ou mais precisamente numa variedade específica da língua, a dos cidadãos

urbanos mais letrados), isto é, como a língua “é” de fato. Diante disso, tem sido proposto o uso do termo norma-padrão para designar o conjunto de regras gramaticais padronizadas e erigidas como modelo a ser seguido para o “bom uso” da língua.

Mas sim a língua como uma construção identitária formada ao longo da vida, a partir de nossas experiências, vivências, saberes, desejos, discursos e posicionamentos. Ou seja, tanto a LA como a educação linguística se completam, pois ambas não partem da gramática normativa; isto é, a necessidade principal não é compreender as regras gramaticais, mas entender e conhecer histórias silenciadas através do uso da língua e da linguagem.

Após termos relacionado a LA com a educação linguística, daremos início a compreensão e desenvolvimento dos conceitos de decolonialidade, interculturalidade e suleamento nas próximas seções.

3. 1. Decolonialidade, interculturalidade e o suleamento na educação linguística em língua espanhola

Sabemos que, ainda hoje, o ensino de espanhol e de outras línguas estrangeiras vindas do colonizador muitas vezes é realizado de maneira estereotipada, ou seja, contribuindo para o fortalecimento de um imaginário hegemônico. Por isso, a partir de um viés decolonial, buscamos propor uma forma de ensinar a língua espanhola que questionasse as colonialidades. Além de incentivar e criar nossos próprios materiais, refletimos sobre o que podemos trazer em termos de conteúdos que abranjam diversas culturas, saberes, histórias e línguas, não apenas nos restringindo aos saberes que partem do olhar do colonizador.

Com a colonização, surgiu também o mito da língua única, segundo o qual o português seria a única língua presente no Brasil, e o espanhol, língua presente unicamente na

Espanha. Isso nos faz esquecer a presença e a diversidade de línguas em nosso próprio continente, a América. Como afirmam Silva Júnior e Matos (2019, p. 106):

Promover a educação linguística em espanhol através de práticas decoloniais é não mais aceitar a invisibilidade das identidades latino-americanas e estimular seu protagonismo em nossas aulas. Entendemos que o diálogo com as chamadas periferias epistêmicas é importante para o estabelecimento do diálogo com as vozes do Sul e, principalmente, a partir delas, de maneira que a construção de saberes siga a direção Sul-Sul e Sul-Norte, não necessariamente geográfica, mas epistêmica.

De acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2022), o Brasil abriga mais de 274 línguas indígenas, dado que evidencia a urgente necessidade de valorização e preservação desse vasto patrimônio cultural e linguístico. É nesse contexto que se insere o conceito de decolonialidade, que propõe uma ruptura com os paradigmas eurocentrados e uma valorização dos saberes e línguas originárias do Sul Global.

Nessa discussão, torna-se fundamental compreender que tanto o português quanto o espanhol, por serem línguas oriundas de contextos epistemológicos do Norte, não devem ser tratados como línguas homogêneas ou únicas. Ao contrário, ambos apresentam diversidade de variações em diferentes países e comunidades, sendo o espanhol um exemplo dessa pluralidade, já que não está presente somente na Espanha, e sim em diversos países da América Latina e algumas outras regiões.

Sabemos que a insistência em adotar o espanhol da Espanha como modelo normativo — visto como “correto” ou “superior” — invisibiliza outros modos de falar o espanhol, bem como outros saberes e línguas presentes na América Latina. Tal prática reforça uma lógica de subalternização que marginaliza as variedades linguísticas faladas no Sul, além de deslegitimar as contribuições dos povos indígenas e afrodescendentes para a construção das identidades linguísticas e culturais da região.

Portanto, uma abordagem decolonial no ensino do espanhol não apenas reconhece, mas valoriza essa diversidade, promovendo uma educação linguística crítica, inclusiva e comprometida com a justiça epistemológica e cultural.

Também se faz necessário compreender a utilização da língua como instrumento social e político, para além da gramática normativa, sem deixar de lado a importância de saber as regras gramaticais, porém com a consciência de que o conceito de língua é maior que isso. Nesse contexto, a construção de materiais didáticos potencialmente decoloniais se torna fundamental e ao promover o ensino da língua espanhola articulado à história e às culturas indígenas, pretende-se também fomentar uma consciência crítica, plural e sensível à diversidade histórica e cultural da América Latina.

Para que haja a decolonialidade no processo da educação linguística em espanhol, é imprescindível que os materiais utilizados em sala de aula dialoguem com essa perspectiva desde e para o Sul (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 107).

Para isso, entendemos a importância de trazer personalidades, povos, gêneros e origens étnico-raciais que ampliem a visão de mundo dos estudantes; quando se trata de povos originários, pensamos em trazer não mais o ideal de “descobrimento”, mas sim de “invasão”; além de compreender a contribuição não somente de saberes sobre a natureza, de monumentos, astros e tantos outros, mas também das diversas línguas, que perduram tanto no português quanto no espanhol.

A história da formação da sociedade brasileira revela o empenho constante, por parte das camadas sociais dominantes, de criar a imagem de um país monolíngue, onde todos os habitantes se entendem perfeitamente e vivem, por isso, em total harmonia (Bagno; Rangel, 2005, p. 77).

Nesse contexto, a construção de materiais didáticos potencialmente decoloniais se torna fundamental. Ao promover o

ensino da língua espanhola articulado à história e às culturas indígenas, pretende-se fomentar uma consciência crítica, plural e sensível à diversidade histórica e cultural da América Latina, aberta aos processos interculturais.

A interculturalidade crítica é um termo e pensamento cunhado por Catherine Walsh (2009), uma linguista norte-americana residente no Equador, que contribuiu de maneira significativa para os estudos recentes da Linguística Aplicada. Segundo Matos (2014), interculturalidade é uma perspectiva também desenvolvida em pesquisas na Linguística Aplicada que está baseada no reconhecimento da diversidade cultural, não somente de grupos minoritários, mas de todos os membros da sociedade. Sabendo que para reconhecer a interculturalidade dentro das escolas é preciso que o professor não só tenha um material intercultural mas que ele também o seja. Como afirma:

A perspectiva intercultural no ensino de línguas pressupõe, então, uma série de ações em prol do reconhecimento da diversidade que nos constitui e do combate a atitudes de discriminação para com o outro. Para sua concretização, é necessário que se repense a própria formação dos professores e, por outro lado, todos os envolvidos no contexto escolar precisam contribuir, de maneira que o currículo, os planos de ensino, planos de aula, materiais didáticos, avaliações e outros componentes do processo pedagógico estejam concebidos sob uma ótica que privilegie as atitudes críticas e de entendimento entre as pessoas para a construção de um mundo mais justo (Matos, 2014, p. 167).

Compreendemos, também, que a raiz do problema está na formação de professores e de todos os envolvidos no contexto escolar. Nós, enquanto professores, precisamos contribuir para que o currículo, os planos de ensino, os planos de aula, os materiais didáticos, as avaliações e outros componentes do processo pedagógico sejam interculturais; e acreditamos que, com esse

projeto desenvolvido no âmbito da universidade federal para o ensino público, estamos colaborando para essa mudança.

Portanto, visto que não existe sociedade sem língua e não existe domínio de qualquer idioma sem a aquisição de sua cultura, faz-se imperiosa a análise e estudo da Linguística Aplicada voltada para o olhar de todas as culturas, para entender os contextos que vivemos em nossa língua materna e, também, na língua estrangeira que escolhermos aprender e/ou ensinar.

Entendemos que urge a necessidade de uma educação linguística intercultural, decolonial e *suleada*. Kleiman (2013, p. 40) assevera:

Venho trazer outras vozes latino-americanas, a fim de “*sulear*” (orientar para o Sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa.

Romper com a hegemonia ocidental é permitir que as vozes do Sul tenham um papel central na definição e análise dos problemas de pesquisa, promovendo uma disseminação do conhecimento. Na prática, pensando em nossa unidade didática, refletimos que, em muitos casos, nas escolas aprendemos como se deu a colonização europeia por meio da visão dos europeus. A nossa proposta se ancora em aprender ouvindo as vozes do Sul, dos colonizados e não dos colonizadores. Deste modo, buscamos a compreensão do outro lado da história, sem reduções, *suleando* assim, como afirmam Silva Júnior e Matos (2019, p. 108), “nosso olhar e pensamento”.

Portanto, entende-se que a interculturalidade, a decolonialidade e o *suleamento* são conceitos que andam de mãos dadas, visto que o referencial, direção, guia, rumo, destino, meta, de ambos, é o Sul (Silva Júnior, 2023) e que todos buscam desafiar e transcender as limitações impostas pelas perspectivas dominantes do Norte Global. Sabendo disso, Matos (2020) propõe que a decolonialidade seja um caminho para a promoção da educação linguística e literária, que viabilize e estimule

o protagonismo de diversas identidades não hegemônicas em aulas de espanhol, suleando as práticas tanto dos professores como dos pesquisadores.

A partir disso, surgem os questionamentos “Para quem ensinamos?” e “Por que ensinamos?”. Ressaltamos o papel da Linguística Aplicada e da educação linguística a partir de uma visão “suleada” — mesmo que inicialmente apenas para nós mesmos (Matos; Paraquett, 2018, p. 29). Tal perspectiva contempla saberes que já estavam presentes em nosso Sul epistemológico, propondo uma educação linguística que não se oriente mais pelo Norte hegemônico, mas que se construa a partir do Sul.

Após essa fundamentação teórica e política, um caminho possível para sua implementação é que o professor adote um discurso e ações suleadas e decoloniais para que seus materiais didáticos possam fazer sentido. Afinal, de nada adianta um material suleado se o professor não estiver também comprometido com uma perspectiva suleada.

A partir desse preparo, torna-se possível a criação de materiais didáticos voltados para os povos originários, imigrantes, mulheres e tantos outros grupos minoritarizados — e até mesmo pensar na criação e inclusão de outros grupos, caso necessário. É por meio desse movimento que a educação linguística poderá, de fato, promover justiça epistemológica e transformação social no ensino de língua espanhola.

Entendendo que a educação linguística intercultural e suleada se centra em uma construção identitária formada ao longo da vida, a partir de nossas experiências, vivências, saberes, desejos, discursos e posicionamentos. Ou seja, pensar a educação linguística a partir da Linguística Aplicada é valorizar a língua como prática social, a partir dos conflitos de linguagem que expressam e representam nossas próprias histórias, entendendo e conhecendo histórias silenciadas através dos usos da língua.

4. Povos pré-colombianos na educação linguística do espanhol

Este artigo é fruto da análise da unidade didática “*Civilizaciones precolombinas: lucha y reexistência*”, elaborada no âmbito do projeto de pesquisa “Decolonialidade ou colonialidades na educação linguística em espanhol? Da Base Nacional Comum Curricular ao Currículo Sergipano”, desenvolvido ao longo de doze meses através do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), vinculado à Universidade Federal de Sergipe. O projeto, na área de Linguística, Letras e Artes, teve como finalidade promover uma formação científica orientada, permitindo a discentes aprofundar seus conhecimentos e práticas em educação linguística crítica e contextualizada.

A produção da unidade didática baseou-se nos fundamentos da Linguística Aplicada (LA), especialmente na perspectiva suleada, conforme proposto por Silva Júnior e Matos (2019), e defendida por Kleiman (2013) e Moita Lopes (2006). Essa abordagem propõe uma reflexão a partir das vozes do Sul Global, questionando paradigmas monoculturais e promovendo uma práxis pedagógica mais sensível às realidades latino-americanas. Com base nesses princípios, elaboramos um material voltado ao Itinerário Formativo de Língua Espanhola do Currículo de Sergipe (2023), integrando saberes linguísticos e históricos a partir das civilizações pré-colombianas.

O principal objetivo da unidade foi permitir que os povos indígenas fossem sujeitos ativos na construção do conhecimento, narrando sua própria história e promovendo, no ensino de espanhol, um espaço de resistência, memória e transformação social. Ao ultrapassar os limites da gramática normativa, o ensino de línguas torna-se um ato político, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades críticas e para a expansão do repertório sociocultural dos estudantes. Além disso, reforça o

compromisso com uma educação pluricultural e intercultural, abrindo caminhos para pequenas, mas significativas, transformações no modo como os povos originários são representados no ambiente escolar.

Ademais, acreditamos ser importante dar ênfase a influência das línguas indígenas no espanhol contemporâneo, visando uma forma de preservar as tantas línguas dos povos pré-colombianos, como forma de resistência e reconhecimento da contribuição para a cultura da América Latina; e compreensão das origens verdadeiras e reconhecimento das múltiplas histórias apagadas.

Para isso, a partir da seleção dos materiais didáticos, elaboramos uma unidade didática, composta por 12 atividades e uma proposta de atividade final, com o título: “*Civilizaciones precolombinas: lucha y reexistencia*”. Para tornar essa leitura mais fluida, a seguir apresentamos o Quadro 1 para exemplificar como foi dividida a UD através de seções e qual a função de cada uma. Depois disso, iremos analisar algumas particularidades presentes na unidade, mas não completamente.

Quadro 1: Organização da unidade didática.

CAPA	Inserimos o título da UD e imagens que foram desenvolvidas em atividades na UD, acrescentamos algumas perguntas de pré-leitura para provocar os alunos a pensarem sobre o tema da unidade.
MOSAICO	Escolhemos 9 imagens de personalidades indígenas, deixamos 3 espaços para que os alunos também pudessem participar.
¿QUIÉN ES?	Criamos minibiografias das imagens do mosaico para que os alunos pudessem relacionar, deixamos também espaço para que eles escrevessem sobre as personalidades que escolheram no mosaico.

EN LA PUNTA DE LA LENGUA	Buscamos aprofundar a temática da unidade.
CHARLA CON CHOCOLATE	Buscamos criar um espaço de fala e escuta.
¡A CANTAR!	Foi um espaço criado para música.
PARA CUIROSEAR	Foi criado para indicar material complementar que não foi explorado na UD.
NOS(OTROS)	Foi abordado o tema em questão no estado de Sergipe e na região nordestina do Brasil.
CAMINOS PERCORRIDOS	Foram destacados no mapa os países que foram abordados.
¿QUÉ TE PARECIÓ?	Foi uma deixa de pergunta de autoavaliação para o aluno entender e repassar o que aprendeu durante a UD.
TAREA FINAL	Foi uma atividade final criada para incentivar o aluno a sintetizar todo o conteúdo aprendido.
¡LEYENDO PARA CONOCER!	Usamos para abordar textos sobre a temática.

Fonte: elaboração própria (2024).

A atividade que inicia a unidade didática faz parte da seção “¿Quién es?”, na qual os alunos conhecem algumas personalidades indígenas. Em seguida, são incentivados a acrescentar outras três personalidades indígenas que conheçam. Depois, leem minibiografias e relacionam os povos de origem com os países que acreditam que essas figuras representam. Assim, logo nas primeiras aulas, os alunos realizam uma pré-leitura que mobiliza seus conhecimentos prévios — o que dialoga com Paulo Freire (1982), ao afirmar que o conhecimento de mundo precede a leitura da palavra. A proposta, portanto, valoriza os saberes que os alunos trazem e os amplia, ao apresentar novos povos e culturas por meio de um jogo de adivinhação com

base nas biografias. Dessa forma, a atividade aumenta o repertório sociocultural dos estudantes, pois eles aprendem sobre a existência de diferentes povos indígenas e suas representações sociais, valorizando assim as epistemologias do Sul e reconhecendo a diversidade do Sul Global. Essa proposta se alinha à perspectiva decolonial (Mignolo, 2008), ao romper com uma lógica eurocentrada de ensino de línguas e abrir espaço para epistemologias outras, ao dar visibilidade a sujeitos historicamente silenciados.

Imagem 1: Unidade didática.

MOSAICO DE PERSONALIDADES INDÍGENAS

Las personalidades indígenas en la actualidad son fundamentales para la preservación de la cultura, los derechos y la dignidad de los pueblos originarios. Estas figuras actúan como líderes, activistas y embajadores de sus comunidades, brindando visibilidad y voz a sus luchas y aspiraciones. A continuación, conoceremos a algunos de ellos. En parejas, observen las imágenes abajo y después relacionen con las biografías y sus orígenes.

a-	b-	c-
		
Marichuy	Aimé Palmé	Nina Gualinga
d-	e-	f-
		
Felipe Quispe	Raoni Metuktire	Kaká Werá
g-	h-	i-
		
Mercedes Tunabala	Mitzy Juárez	Katú Mirim

¿Conoces otras personalidades indígenas que podríamos incluir en los espacios vacíos que dejamos?

j-	k-	l-
		

01

Imagem 6: Unidade didática.



Imagem 7: Unidade didática.



Sabemos que não foi possível apresentar todos os aspectos que compõem nossa unidade didática, pois, diante das limitações de espaço deste texto, optamos por priorizar algumas particularidades que consideramos centrais para a proposta. Ainda assim, acreditamos que as atividades selecionadas e analisadas aqui oferecem importantes contribuições para refletirmos sobre a prática pedagógica no ensino de língua espanhola. Ao articular teoria e prática, buscamos demonstrar como é possível construir materiais didáticos que rompem com visões eurocentradas e que valorizam os saberes, as línguas e as culturas dos povos originários da América Latina.

Por fim, a partir de uma abordagem decolonial, suleada e intercultural, reafirmamos o papel da educação linguística como espaço de resistência, reconhecimento e transformação. Esperamos, assim, inspirar outras práticas docentes que também se comprometam com uma educação mais plural, crítica e sensível à diversidade que compõe o nosso continente.

5. Considerações finais

Com a produção de uma unidade didática baseada nas propostas apresentadas por Silva Júnior (2023), com os objetivos específicos: a) compreender o Sul e suas contraposições para sulear as práxis docentes e a educação linguística em espanhol; b) elaborar materiais didáticos de espanhol para a educação básica que contemplem vozes do Sul. Temos em vista que o objetivo geral deste artigo foi dar ênfase em alguns pontos do material didático em questão, o qual foi elaborado para auxiliar nas aulas do ensino médio.

Para tanto, analisamos uma unidade didática com viés suleador a partir de perspectivas decoloniais, com foco nas civilizações pré-colombianas e educação linguística em espanhol; a história e línguas desses povos não só como forma de resistência mas também como objeto de estudo da língua espanhola e, também, como influenciadores da cultura e língua nos tempos atuais.

Partindo, portanto, dos objetivos da Iniciação Científica e da tese de Silva Júnior (2023), nosso foco foi direcionado às civilizações pré-colombianas no contexto hispânico. Dessa maneira, trabalhamos com algumas personalidades indígenas pouco conhecidas, como: Katú Mirim, Mitzy Juárez, Mercedes Tunubalá e outros. Para isso, utilizamos recursos textuais, como: entrevistas, músicas, documentários, biografia escrita, mapas, fotografias, *QR code* e outros mais. Pensamos nessa diversidade de textos visando a compreensão das quatro habilidades para se aprender um novo idioma, nesse caso o espanhol, sendo elas: escrever, ler, ouvir e falar.

Buscamos que todos os materiais coletados e organizados na UD fossem suleados, direcionando o aluno as perspectivas decoloniais e interculturais, de acordo com os estudos decoloniais (Quijano, 2005; Matos; Paraquett, 2018; Silva Júnior; Matos, 2019).

Compreendemos que um fragmento não representa toda a unidade didática, porém, sabemos que nosso objetivo foi cumprido, pois as vozes do Sul estão presentes nesse material e professores e alunos poderão trabalhar diretamente com autores, ilustradores, cantores, ativistas, escritores e indígenas.

Desse modo, podemos tirar o foco eurocentrista da história dos povos indígenas, para a história contada/cantada/desenhada/esculpida por eles. Ao elaborarmos cada atividade, buscamos tirar o foco do colonizador e escutar o que os povos que já estavam aqui tem para dizer; escutando assim, não as vozes do Norte, mas sim as vozes do Sul.

Nessa perspectiva, esperamos que os trabalhos feitos e aqui adquiridos alcancem outras pessoas, sejam elas professores das universidades, professores em exercício dentro das escolas ou estudantes/professores em formação. A partir das ações previstas, esperamos fortalecer as pesquisas na área da Linguística Aplicada e da educação linguística, elaborando estudos sobre tópicos relacionados aos estudos decoloniais e suas intersecções com o currículo e os materiais didáticos. Fazendo, assim, com que os professores se inspirem para criar seus próprios materiais didáticos decoloniais e suleados, visando contemplar não apenas os povos originários, mas também outros grupos minoritarizados, desafiando assim as hegemonias culturais e valorizando o Sul, no ensino de língua espanhola.

Referências

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Bras. Linguist. Apl.**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANCLINI, Néstor G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

COLAÇA, J. P.; ROSA, A. A. S.; RODRIGUES, R. IV Jornada de Pesquisas e Práticas dos cursos de Espanhol. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luciana M. A. de. Educação linguística. **Sede de Ler**, Niterói, v. 9, n. 1, p. 05-08, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/52044>. Acesso em: 30 dez. 2025.

GARCÍA, Joaquín T. América Invertida. 1943. Desenho a caneta e tinta.

GROSGOUEL, Ramón. **Del colonialismo de siempre al colonialismo global: La colonialidad del poder y las identidades políticas**. Buenos Aires: CLACSO, 2016.

KLEIMAN, Ângela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, Luiz P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LANDULFO, Maria Cristina; MATOS, Doris de Almeida Soares. **Língua, identidade e poder**. Campinas: Pontes, 2002.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; PARAQUETT, Marcia. (orgs.). **Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol**. Salvador: EDUFBA, 2018.

MATOS, Doris C. V. da S. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. *In*: SILVA, Cleidimar A. M. **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.

MATOS, Doris C. V. da S. **Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro**, 2014. Tese (Doutorado em Letras) — Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27933>. Acesso em: 30 dez. 2025.

MIGNOLO, Walter D. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2008.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1215/9780822371779>.

MOITA LOPES, Luiz P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 30 dez. 2025.

MOITA LOPES, Luiz P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NEVES, José L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 01-05, 1996. Disponível em: <https://regeusp.com.br/paper/pesquisa-qualitativa-caracteristicas-usos-e-possibilidades/>. Acesso em: 30 dez. 2025.

ORIGEN. Intérprete e compositora: Dulce María; Compositores: Renee C. Suárez; Rodrigo Montalvo. *In*: Origen. Intérprete: Dulce María. México: Universal Music, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade e modernidade/racionalidade. **Peru Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

SANGUE latino. Intérprete: Ney Matogrosso. Compositores: João Ricardo; Paulinho Mendonça. [S.l.]: Philips, 1973. 1 disco (3 min), estéreo.

SANTOS, Isabella S. dos; SOARES, Mariana F. M. (org.). **Currículo de Sergipe [livro eletrônico]**: integrar e construir: Ensino Médio. Aracaju, SE: Secretaria de Estado da Educação do Esporte e da Cultura, 2022. Disponível em: <https://seduc.se.gov.br/download/curriculo-de-sergipe-ensino-medio/>. Acesso em: 30 dez. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA JÚNIOR, Antônio C.; MATOS, Doris C. V. da S. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, [S. l.], ano 2, n. 2, p. 101-116, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sulear/article/view/4154>. Acesso em: 30 dez. 2025.

SILVA JÚNIOR, Antônio C. **Nós do Sul na Educação Básica: suleando a práxis docente e a educação linguística em espanhol em contexto sergipano**, 2023. Tese (Doutorado em Letras) — Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, Instituto

de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39175>. Acesso em: 30 dez. 2025.

SILVA JÚNIOR, Antonio F. da; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar?. *In*: GERHARDT, Ana F. L. M.; AMORIM, Marcelo A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes, 2019. p. 181-208.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: SEMINÁRIO INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 2009, La Paz. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz. 2009.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Editorial Abya-Yala, 2013.

POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO DE IMIGRANTES NO BRASIL

Laura Janaina Dias Amato⁶

Resumo: Este artigo visa apresentar um panorama geral das leis de migração e refúgio atuais no Brasil, a partir de um resgate histórico da sua criação, assim como destacar as políticas e as ações práticas de acolhimento de migrantes de crise no âmbito educacional. A partir de uma abordagem exploratória, apontaremos algumas diretrizes básicas dos direitos dos sujeitos migrantes e os possíveis problemas enfrentados por essa população ao adentrar no solo brasileiro. O foco da análise se dará no âmbito educacional, especialmente no acesso à educação básica; com isso busca-se contribuir para uma discussão situada e crítica da educação da população migrante no Brasil.

Palavras-chave: Migração de crise; Educação Básica; Acolhimento.

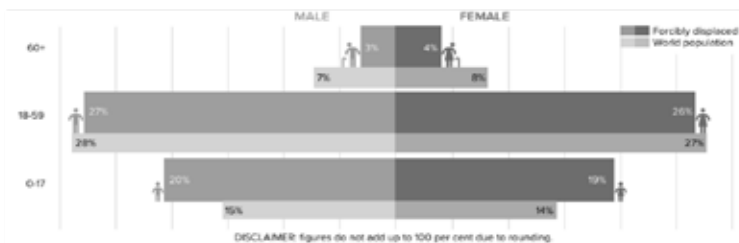
1. Introdução

Os dados mais recentes sobre migrações mundiais revelam que atualmente há 123.2 milhões de pessoas refugiadas no mundo (ACNUR, 2024). Muitos deles são de países como

⁶ Doutora em Letras. Professora do Ciclo Comum de Estudos e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos na UNILA.

Venezuela, Síria, Afeganistão, Ucrânia, Sudão do Sul, Sudão (ACNUR, 2024, p. 39); e, conforme o relatório, muitos buscam os países vizinhos como ponto de fuga e morada. Crianças continuam sendo o maior número de refugiadas, pois, apesar de serem 29% da população mundial, elas são 40% do total das pessoas refugiadas. O Gráfico 1 apresenta o dado demográfico mais atualizado sobre as pessoas migrantes. Nele podemos observar a diferença entre a porcentagem da população mundial (na cor cinza) e a relação das pessoas refugiadas (em cores); além disso, apresenta a diferença entre faixa etária e gênero (homens em verde e mulheres em azul)⁷. Podemos observar no gráfico a porcentagem expressiva de crianças e adolescentes refugiadas.

Gráfico 1: Demografia comparativa de refugiados/ população mundial



Fonte: Relatório ACNUR (2024).

A partir de modelagem estatística, o ACNUR estima que mais de 2,3 milhões de crianças nasceram como refugiadas entre 2018 e 2024, o equivalente a cerca de 337.800 crianças por ano. Em 32 países os filhos de refugiados nascidos no país de acolhimento têm o direito de obter a cidadania desse país — como é o caso do Brasil — e, portanto, não estão incluídos nessas estimativas. Nesse sentido, não é possível calcular de

⁷ Vale destacar que o relatório não informa a metodologia sobre identidade de gênero.

fato o número preciso de crianças⁸ que, assim como seus pais, estão refugiados por motivos diversos.

No Brasil, os dados mais atuais que temos até o momento são referentes ao ano de 2023, conforme os dados apresentados pelos pesquisadores do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), o Brasil conta com 58.628 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado (Junger da Silva *et al.*, 2024). Os dados por país e idade podem ser observados na Tabela 1. Além dos pedidos de refúgio, dos mais de 25 mil vistos concedidos, grande parte foi por motivo de visita (62,1%), seguida dos vistos para trabalho (12,4%), acolhida humanitária (6,5%), reunião familiar (6,2%) e estudos (5,7%). No Gráfico 2 podemos observar melhor a distribuição dos países e as concessões de visto, separados por gênero e ano; percebendo claramente um aumento na concessão de visto de 2022 para 2023.

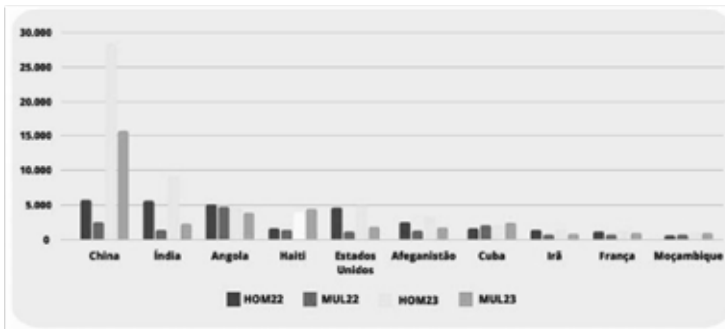
Tabela 1: Refugiados por país-idade

Principais Países	Total	Menor que 15 anos	0 a 6 anos	7 a 11 anos	12 a 18 anos	15 a 24 anos	25 a 29 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	60 anos ou mais
Total	58.628	14.244	6.549	5.312	9.579	12.389	20.552	6.468	3.140	1.835
VENEZUELA	29.467	10.469	4.765	4.013	3.830	6.844	7.643	2.372	1.188	951
CUBA	11.479	1.658	753	585	714	1.583	4.440	1.960	1.263	575
ANGOLA	3.957	842	326	338	345	645	1.718	587	144	21
VIETNÃ	1.142	79	36	30	71	393	592	71	7	-
COLÔMBIA	1.046	222	148	46	71	219	403	109	43	50
NEPAL	966	1	-	1	60	359	548	55	2	1
ÍNDIA	961	16	8	5	54	447	463	32	2	1
CHINA	818	5	1	3	17	118	429	173	77	16
MARROCOS	487	36	21	11	11	97	275	49	27	3
GURANA	441	79	40	24	34	75	161	72	44	10
LÍBANO	407	26	18	6	15	141	170	39	19	12
PERU	372	90	56	23	30	67	120	49	32	14
NIGÉRIA	365	34	18	10	11	34	206	71	15	5
BANGLADESH	340	10	6	1	11	105	176	39	9	1
GAÑA	270	7	4	3	9	56	163	38	6	-
SURINAME	270	24	10	8	15	63	126	38	15	4
REPÚBLICA DOMINICANA	264	35	13	17	13	63	110	30	19	7
AFEGANISTÃO	248	59	25	25	21	51	100	17	9	12
CAMARÔES	220	4	3	-	1	44	144	27	1	-
TURQUIA	216	14	5	6	8	45	127	18	6	6
OUTROS	4.892	534	293	157	238	940	2.438	622	212	146

Fonte: elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da CG CONARE, Solicitações de Reconhecimento da Condição de Refugiado, 2023. Nota: (-) Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento (Junger da Silva *et al.*, 2024).

8 A legislação brasileira abarca não somente o solicitante de refúgio, mas toda sua família até o 2º grau.

Gráfico 2: Concessão de vistos



Fonte: elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Ministério das Relações Exteriores, 2022 e 2023 (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2024).

A partir dos dados expostos, podemos observar o Brasil como um país receptivo e com políticas migratórias amplas, das quais a acolhida humanitária e o bem estar familiar estão em destaque, com mais de 12% dos vistos concedidos para este fim; além do número de concessões de refúgio estar aumentando gradativamente. Cabe destacar, porém, que o Brasil não é um país que recebe um grande fluxo de refugiados e é conhecido como um país de passagem, isto é, muitos refugiados ou migrantes que vêm para o Brasil buscam como destino final outro país, no qual as chances laborais são maiores — como os EUA — ou no qual possam ter mais segurança social — como países europeus. Nesse sentido, observamos que o público migrante e refugiado no Brasil está muito próximo ao conceito de Betts (2013): “migrantes de sobrevivência”, pois são pessoas cujos países não conseguem ou não querem garantir seus direitos fundamentais e, portanto, buscam outro país para que possam ter um ponto de refúgio durante sua vivência. Conforme afirmam Moreira e Borba (2021, p. 02), “tal conceito parte do princípio de que dinâmicas migratórias são constitutivas da história dos seres humanos e que, portanto, migrantes não seriam em si um problema para as sociedades que os acolhem”.

Tendo isso em vista, este capítulo discutirá como a migração de crise/sobrevivência e seus respectivos sujeitos são acolhidos por práticas institucionais brasileiras, focando principalmente nas ações de acolhida de crianças migrantes. Para tanto, faremos uma breve retomada histórica sobre as atuais Lei de Migração e Lei de Refúgio no Brasil, assim como explicaremos como foi necessário pensar políticas de acolhimento para a educação básica. Pois, conforme informação da Tabela 1, podemos verificar que praticamente 20% dos refugiados são crianças e adolescentes em idade escolar — entre 0 e 18 anos —; além disso, há as crianças em migração pendular nas fronteiras internacionais e migrantes com diferentes *status* que também não foram contabilizados, ou seja, há mais de 20% de crianças migrantes nas escolas brasileiras que precisam de políticas públicas específicas para que sejam de fato incluídas no sistema educacional. Finalizaremos este artigo analisando criticamente a eficácia de tais ações de acolhimento e discutindo outras possibilidades de acolhida.

2. Aporte legal e debate crítico

Até 2017, a principal norma legal que regulava a presença de migrantes no Brasil era a Lei nº 6.815, de 1980, conhecida como “Estatuto do Estrangeiro”; elaborada e aprovada de forma rápida e automática durante a ditadura militar, na qual refletia as preocupações relacionadas à segurança interna. Na época, a atuação de estrangeiros — frequentemente ligada a atividades religiosas em áreas socialmente vulneráveis ou marcadas por disputas fundiárias — era considerada uma possível ameaça à ordem nacional. Como observa Sprandel (2015 *apud* Fernandes; Faria, 2017, p. 149), a ditadura militar reforçou uma visão histórica de que a figura do estrangeiro representava um risco, perspectiva presente na legislação migratória desde o século XIX.

Com o início da redemocratização e com a Constituição de 1988 em vigor, muitos artigos do Estatuto já não condizem com os princípios constitucionais, sendo muitas vezes discriminatórios. Durante anos, diversas manifestações foram feitas, além de anistia de regulamentação documentária, revogações de artigos específicos, entre outras ações. Em 2013, uma iniciativa liderada pelo Ministério da Justiça criou uma comissão de especialistas para elaborar um projeto de modernização das normas sobre mobilidade internacional. Durante esse período, medidas administrativas também foram adotadas para tornar a gestão migratória mais eficiente, como o Decreto nº 8.757, de 2016, que flexibilizou a conversão de alguns tipos de visto, eliminando a necessidade de o solicitante deixar o país para regularizar sua situação. Essa mudança representou um passo importante na direção das reformas legislativas então em discussão.

Em maio de 2017, foi finalmente sancionada a nova Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), que estabelece os direitos e deveres dos migrantes e visitantes no Brasil, regulamenta sua entrada e permanência, além de definir normas de proteção para brasileiros no exterior. Apesar de alguns vetos presidenciais, como o que excluiu a previsão de anistia para imigrantes em situação irregular (Artigo 118), a nova norma representa um avanço significativo, pois é uma lei de regularização e não de punição. Dentre as mudanças mais relevantes estão o abandono da visão securitária e a adoção de uma abordagem humanitária, a institucionalização dos vistos por razões humanitárias, além da afirmação explícita do repúdio à xenofobia e ao racismo. Até mesmo a exclusão do conceito de estrangeiro foi revista nesta lei.

Entretanto, a legislação é apenas uma parte da construção de uma política migratória efetiva. Nesse contexto, destaca-se o trabalho do Conselho Nacional de Imigração (CNIg), que elaborou a “Política Nacional de Imigração e Proteção ao(a) Trabalhador(a) Migrante”, documento formulado a partir de um seminário tripartite realizado em 2008 em parceria com

a Organização Internacional do Trabalho (OIT). A proposta delinea princípios, diretrizes e ações orientadoras da atuação dos órgãos públicos brasileiros no campo migratório.

Atualmente, a gestão da migração internacional envolve três órgãos federais, cada qual com funções específicas: o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), que, através do CNIg, delibera sobre autorizações de permanência e concessão de vistos para trabalhadores; o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), responsável pelo registro de migrantes e pela fiscalização nas fronteiras, portos e aeroportos, funções exercidas principalmente pela Polícia Federal; e o Ministério das Relações Exteriores (MRE), que cuida da emissão de vistos no exterior e da assistência aos brasileiros residentes fora do país.

Já para a concessão de refúgio no Brasil, o órgão responsável é o CONARE, Comitê Nacional para Refugiados, composto por organizações governamentais, sociedade civil, o ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados) e integrantes do Ministério da Justiça. A trajetória histórica do instituto do refúgio no Brasil começou durante o governo de Getúlio Vargas, quando o país participou da Conferência de Plenipotenciários, em 1951, e se tornou signatário da Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados e Apátridas, em 15 de julho de 1952. Esta convenção estabelece como princípio a não expulsão de refugiados e a sua definição como pessoas que

devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, filiação a determinado grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país; ou que, não tendo nacionalidade e estando fora do país de sua residência habitual anterior, não pode ou, em virtude desse temor, não quer retornar a ele (ACNUR, 1951, Art. 1º, A.2).

Além disso, essa convenção determina um marco temporal, eventos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951, e local, na

Europa. Porém, com a necessidade de abarcar outros sujeitos, o Protocolo de 1967, que só foi aderido pelo Brasil em meados dos anos 1970, retira as limitações geográficas e temporais expandindo o conceito para proteção de todas as pessoas que fogem de conflitos ou perseguições. Já a Declaração de Cartagena amplia ainda mais o conceito de refugiado, para qualquer pessoa que

[...] tivesse fugido de seu país porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, agressão estrangeira ou conflitos internos, violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública (ACNUR, 1984, p. 03).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 marcou um momento decisivo na consolidação da proteção aos direitos humanos e no fortalecimento da política de acolhimento aos refugiados. Com o processo de redemocratização em curso, o Ministério da Justiça publicou, em 1991, a Portaria Interministerial nº 394, que ampliou os direitos e garantias dos refugiados, antes da publicação da lei, além de instituir procedimentos específicos para o atendimento e análise dos pedidos de asilo, a serem seguidos pelos órgãos competentes, como ACNUR e o governo brasileiro. Com um cenário político então favorável, teve início um movimento voltado à criação de uma legislação nacional específica para tratar da situação dos refugiados no Brasil, liderado pelo ACNUR, que se valeu de diversos fatores favoráveis, como sua consolidação no território nacional, o aumento dos solicitantes de refúgio, a necessidade de dar respostas mais estruturadas e uma política externa comprometida com os direitos humanos. Dessa forma, em 1997 foi promulgada a Lei nº 9.474, que regulamenta a situação dos refugiados no Brasil, incluindo dispositivos que tratam das causas de exclusão do *status* de refugiado, quando houver descumprimento das suas disposições.

Além das legislações principais — de migração e refúgio —, diversas portarias e decretos foram também assinados,

autorizando o visto humanitário para cidadãos do Haiti e do Afeganistão, por exemplo. O visto humanitário, formalmente conhecido como visto temporário para acolhida humanitária, está previsto na Lei de Migração, observando a grave e generalizada violação de direitos humanos, também conhecido como GGVDH. A reunificação familiar também foi estabelecida — também prevista na Lei de Migração — e com isso muitos migrantes de crise puderam estar juntos aos seus familiares e se estabelecerem de forma mais perene em solo brasileiro. Apesar disso, ainda temos muito a avançar, principalmente na elaboração e implementação de políticas públicas de acolhida de migrantes e refugiados.

3. Políticas de acolhimento e educação

A migração de crianças não é um fenômeno historicamente novo, pelo contrário, são movimentos que remontam as grandes guerras do século XX (Bhabha, 2018). Contudo, observa-se que crianças migrantes frequentemente permanecem à margem tanto dos estudos voltados à migração quanto das pesquisas sobre a infância (Amato; Cubides, 2023). Os estudos que abordam diretamente essa população são relativamente novos e, em sua maioria, se concentram na análise do processo de integração de crianças migrantes nos países de destino localizados na Europa e nos Estados Unidos. De forma semelhante, as políticas públicas voltadas à proteção dos direitos das crianças migrantes frequentemente desconsideram suas particularidades.

Os dados apresentados na Tabela 1 demonstram que crianças migrantes estão presentes nas nossas escolas e no cotidiano social, contudo somente em 2020 foi garantido, em nível nacional, o direito à matrícula. A partir da resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020, crianças migrantes, refugiadas

e apátridas podem se matricular mesmo sem comprovação de escolaridade e sem quaisquer discriminações de nacionalidade ou condição migratória.

Este documento trouxe diversos pontos que abordam especificamente a inclusão de crianças migrantes. Um dos aspectos importantes é a matrícula na instituição escolar independente da documentação da criança, ou seja, mesmo sem quaisquer documentos a criança tem o direito de ter sua matrícula autorizada pela instituição escolar. Pela lei, a criança deve estar vinculada a sua série conforme a idade e, em caso de não comprovação de histórico escolar, ela deverá fazer uma avaliação classificatória que deverá considerar a sua trajetória, sua língua e sua cultura, favorecendo assim um processo de acolhimento.

A resolução tem como foco o acolhimento das crianças e informa que cabe às unidades escolares realizá-lo seguindo essas diretrizes:

- 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;
- VI - e a oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiveram pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (Brasil, 2020, Art. 6º).

Os itens dispostos no Artigo 6º são claros e não deixam dúvida sobre o que a escola deve oferecer como acolhimento para esta criança, porém no cotidiano escolar vemos muito pouco disso. Os itens dispostos visam a integração do estudante de forma completa, isto é, não somente ele se integrará à escola, mas

o contexto escolar deve estar preparado para a diversidade que a migração traz, assim a comunidade educacional (professores e demais funcionários) deve estar apta — segundo à lei — a incluir estes alunos. Ademais, cabe o destaque no item VI do artigo: o ensino de português como língua de acolhimento para essas crianças, ou seja, elas não precisam aprender português como língua materna antes de ter algum conhecimento da língua. Contudo, sabemos que tanto a capacitação quanto o ensino de português como língua de acolhimento não ocorrem nas escolas, seja por falta de infraestrutura, seja por falta de competência da unidade escolar em oferecer tais ações. Entendemos que cabe uma regularização desta lei, na qual certas responsabilidades devem ser compartilhadas entre as secretarias municipais e/ou estaduais de educação. Assim, apesar de termos uma lei que atenta para o acolhimento das crianças migrantes a nível nacional, não temos a regularização e a total eficácia dela na mesma plenitude.

Contudo, apesar da resolução do Conselho Nacional de Educação ainda não estar regulamentada e também ser pouco conhecida nas unidades educacionais, há bons exemplos de acolhimento mesmo antes do referido documento.

Desde 2020, Foz do Iguaçu (PR), município localizado em uma tríplice fronteira e com uma presença grande de migrantes, possui o Protocolo de Acolhimento para Crianças Imigrantes na Rede Municipal de Ensino (Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu *et al.*, 2020). Este documento foi elaborado na parceria universidade/escola/Secretaria Municipal de Educação, pois para a sua elaboração foram feitas reuniões entre gestores, docentes da escola e da universidade, além de formações continuadas. Nesse sentido, o documento prevê um acolhimento inicial, sob responsabilidade da escola; e um acolhimento permanente, sendo feito pela escola e pela Secretaria Municipal de Educação, envolvendo ações de inserção de fato da criança na comunidade escolar. As etapas propostas pelo documento, que se iniciam na secretaria

escolar, com ações descritas e específicas para esta fase, provém de um debate do “chão da escola”, ou seja, o que cada ente da unidade escolar é de fato responsável pela execução. O protocolo está sempre sujeito a alterações e modificações, porém destacamos que se elas não forem feitas a partir das necessidades das escolas, a efetivação de um acolhimento real poderá ser comprometida.

Para além do protocolo da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, o Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas de Foz do Iguaçu, Decreto nº 32607 de 2024, apresenta no eixo da educação ter como meta itens dispostos no Artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 01 de 2020, tais como formação continuada para docentes nos âmbitos de língua de acolhimento e a oferta de avaliação diagnóstica na língua das crianças, entre outras ações, como a inclusão da Semana do Migrante no calendário escolar.

Outro exemplo é o currículo da cidade do município de São Paulo, que tem como foco orientações pedagógicas para os povos migrantes. O documento é de 2023, porém já há uma política municipal para a população migrante desde 2016, portanto o currículo somente regulamenta o que a Lei Municipal nº 16478/2016 já explicitava. Como São Paulo é a cidade com o maior fluxo de migrantes no Brasil, é impossível não pensar em políticas públicas que os incluam e os acolham, por isso “para além do acesso às instituições de ensino, devemos estar atentos à necessidade de construir uma estrutura adequada para a permanência de estudantes migrantes nas escolas, acolhendo suas especificidades e valorizando a sua cultura e sua língua de origem” (São Paulo, 2023, p. 30).

No currículo para os povos migrantes há diversas indicações para os docentes, como a identificação da origem dos discentes e de suas famílias; a problematização do tema mobilidade humana nos conteúdos escolares; a transformação da paisagem escolar com a presença de outras línguas; o uso de estratégias alternativas para a comunicação, como o uso da lín-

gua materna durante as atividades; a inclusão de material de leitura sobre a cultura familiar e a língua de origem do discente na biblioteca escolar; entre diversas outras sugestões que vão sendo pontuadas ao longo do documento.

O acolhimento de crianças imigrantes deve ser pensado para além de práticas simplistas, esses protocolos e políticas de acolhimento são de extrema importância para se cultivar e almejar a integração, mas devem ser organizados a partir de uma perspectiva que vá além de ser uma responsabilidade do papel do professor(a) em sala de aula:

Não basta introduzir as crianças migrantes na sala de aula e esperar engajamento dos(as) professores(as) para dar conta do acolhimento e experiências significativas para as crianças. Faz-se urgente uma reflexão de qual é o papel e a participação da gestão escolar e de todos(as) os(as) profissionais da escola nesse processo, destacando, inclusive, quais são as práticas educativas que poderão favorecer o respeito ao próximo e a solidariedade, de modo que se contemplem os pertencimentos culturais, étnico-raciais, de gênero e os direitos humanos (Pereira, 2021, p. 961).

Desta maneira, vemos que não basta a boa vontade docente, a legislação favorável ou um rol de boas práticas, é preciso uma reflexão maior e o envolvimento de diversos entes sociais para que as práticas educacionais respeitem e integrem o sujeito migrante e eduquem uma sociedade para o antirracismo e antixenofobia.

4. Considerações

Já diz o ditado popular: “de boas intenções, o inferno está cheio”, tal expressão revela muito sobre ações no atendimento, acolhimento e inclusão de pessoas migrantes e refugiadas.

Precisamos avançar na aplicação e reinvestimento das chamadas boas práticas, isto é, as ações de sucesso não devem ser somente apresentadas, mas devem ser copiadas e adaptadas para diferentes contextos, servindo de modelo de aplicação para a integração social e educacional de crianças refugiadas e migrantes. Não temos, de fato, uma política, uma ação pública da união sobre o tema, não conseguimos, muitas vezes, sequer fazer um levantamento sobre a quantidade de crianças atendidas em diversas redes de ensino. E sem dados, não se faz política.

Além disso, o debate incipiente na formação inicial de docentes ainda precisa ser melhorado. Lembramos que crianças migrantes e refugiadas sempre existiram e sempre existirão, não devemos fechar os olhos para esta realidade. Todos os cursos de formação de professores deveriam trazer à tona um debate concreto sobre a realidade atual das escolas, com crianças migrantes; principalmente se estivermos em regiões de fronteira. A formação contínua docente deve ser planejada como uma política pública permanente também, para que, assim, a integração e o acolhimento da criança aconteçam de fato, que ela e sua família possam se sentir parte da comunidade escolar, mantendo o respeito às suas origens e aprendendo e internalizando as novas línguas, culturas e identidades.

Portanto, políticas de acolhimento de crianças migrantes e refugiadas perpassam por conhecimentos múltiplos, que vão desde o direito e a geografia humana até o linguístico e educacional. Acolher deve ser, portanto, um ato de ir juntando os pedaços⁹ para se tornar um.

9 Acolher vem do verbo latim *accolligere* de AD, “a”, mais COLLIGERE, “reunir, juntar”, este formado por COM, “junto”, mais LEGERE, “reunir, coletar, recolher”. Fonte: <https://www.dicio.com.br/acolher/>.

Referências

ACNUR. **Convenção de 1951 relativa ao estatuto dos refugiados**. Genebra (CH): ACNUR, 1951. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/media/convencao-relativa-ao-estatuto-dos-refugiados-1951>. Acesso em: 30 de dez. de 2025.

ACNUR. **Declaração de Cartagena de 1984**. Cartagena: ACNUR, 1984. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf. Acesso em: 30 de dez. de 2025.

ACNUR. **Tendências Globais: Relatório de 2024**. Disponível em: <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2024>. Acesso em: 12 de jun. de 2025.

AMATO, Laura J. D.; CUBIDES, Daniel A. Infancias migrantes y fronteras: un estado de arte poco visible. **Travessia - Revista Do Migrante**, [S. l.], v. 36, n. 98, p. 121-132, 2023. Disponível em <https://travessia.emnuvens.com.br/travessia/article/view/1188>. Acesso em: 30 de dez. de 2025.

BARRETO, Luiz P. T. F. (org.). **Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas**. Brasília: ACNUR, Ministério da Justiça, 2010.

BETTS, Alexander. **Survival migration: failed governance and the crisis of displacement**. USA: Cornell University, 2013. DOI: <https://doi.org/10.7591/cornell/9780801451065.001.0001>.

BHABHA, Jacqueline. Histories of child migration. In: BHABHA, Jacqueline; KANICS, Jyothi; SENOVILLA HERNÁNDEZ, Daniel (eds.). **Research Handbook on Child Migration**. Cheltenham, UK; Northampton, MA: Edward Elgar Publishing, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781786433701.00008>.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes

migrantes, refugiadas, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 nov. 2020.

CAVALCANTI, Leonardo.; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Sarah F. L. **Relatório Anual OBMigra 2024**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília: OBMigra, 2024. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados?id=401176>. Acesso em: 30 de dez. de 2025.

CAVALCANTI, Leonardo.; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Sarah F. L. **Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2023**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília: OBMigra, 2024. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados?id=401176>. Acesso em: 30 de dez. de 2025.

FERNANDES, Durval; FARIA, Andressa V. de. O visto humanitário como resposta ao pedido de refúgio dos haitianos. **Rev. Bras. Est.Pop.**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 145-161, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/jQH7THPDpCKwtJFDcRd6Yxd/?format=pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2025.

JUNGER DA SILVA, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; SILVA, Sarah F. L.; OLIVEIRA, Antônio T. R. de. **Observatório das Migrações Internacionais**; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Departamento das Migrações. Brasília: OBMigra, 2024.

MOREIRA, Julia B.; BORBA, Janine H. O. M. de. Invertendo o enfoque das “crises migratórias” para as “migrações de crise”: uma revisão conceitual no campo das migrações. **Rev. bras. estud. popul.**, Rio de Janeiro, v. 38, p. 01-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0137>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/s4CBKtsS5dSrtBnsbB8dHRQ/?lang=pt>. Acesso em: 28 de maio de 2025.

PREFEITURA Municipal Foz do Iguaçu (PR); Secretaria Municipal de Educação (SMED); Grupo de Pesquisa Língua(gem), Política e Cidadania, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). **Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino**. Foz do Iguaçu: Secretaria Municipal de Educação da cidade de Foz de Iguaçu-SEED, 2020.

PEREIRA, Artur O. “Bonjour, comment ça va?”: uma experiência docente com crianças imigrantes senegalesas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 949-966, jan./jun., 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e70986>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/70986>. Acesso em: 30 de dez. de 2025.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2023.

SPRANDEL, Marcia A. Migração e crime: a Lei 6.815, de 1980. **REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, v. 23, n. 45, jul./dec., 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880004508>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/JLLDbKy5pHPYTLmVpb8R8vf/?lang=pt#>. Acesso em: 30 de dez. 2025.



POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS PARA MIGRANTES E REFUGIADOS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL NO NORTE DO BRASIL

Luana Ferreira Rodrigues¹⁰

Resumo: O artigo analisa as políticas de acesso à educação para migrantes e refugiados na Região Norte do Brasil. O objetivo do estudo é investigar os dispositivos legais e institucionais que regulam a inclusão educacional dessa população e identificar lacunas na implementação dessas políticas. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com procedimento documental, analisando leis, decretos, resoluções e editais de universidades públicas. Fundamenta-se na concepção de migração como fenômeno social multifacetado e considera a língua como barreira central ao acesso a direitos fundamentais, especialmente à educação. O estudo evidencia a evolução das políticas migratórias brasileiras, do controle restritivo do início do século XX a uma perspectiva mais humanizadora na contemporaneidade. Identifica que, apesar do direito à educação estar assegurado, persistem lacunas na efetivação de políticas linguístico-educacionais. Conclui que a gestão do multilinguismo, a formação docente

10 Doutora em Linguística. Professora do Curso de Letras - Língua e Literatura Espanhola e do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal do Amazonas.

e políticas públicas integradas são essenciais para promover inclusão, equidade e integração de migrantes e refugiados no sistema educativo.

Palavras-chave: Migração; Políticas Educacionais; Políticas Linguísticas.

1. Introdução

Os fluxos migratórios no território brasileiro compõem parte significativa da formação do contingente populacional do país. É amplamente reconhecido que as motivações que impulsionam indivíduos ou grupos a migrarem são múltiplas, abrangendo desde migrações voluntárias até aquelas de caráter forçado.

Exemplos representativos dessas dinâmicas incluem deslocamentos ocasionados por desastres naturais, como o terremoto que levou à migração haitiana em 2010, conflitos armados, a exemplo da migração de sírios, e crises políticas e econômicas, como evidenciado pela atual situação dos migrantes venezuelanos.

O Brasil tem se configurado como destino para migrantes provenientes de diversas partes do mundo, o que pode ser observado nos dados divulgados pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) e pelo Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA). Em 2025, foram registradas 5.550 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado e 122.888 requerimentos para emissão do Registro Nacional Migratório (RNM) junto à Polícia Federal. Esses números revelam a expressividade dos fluxos migratórios e ressaltam a urgência de políticas públicas eficazes voltadas ao acolhimento e à integração de pessoas em situação de migração e refúgio.

Partindo dessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre as políticas de acesso à educação destinadas a migrantes e refugiados, por meio de uma análise documental dos dispositivos legais que abordam essa temática, com ênfase na Região Norte do Brasil.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza documental, centrada na análise de marcos normativos e institucionais, entre os quais se destacam: a Lei nº 13.445/2017 (Lei de Migração), a Lei Estadual nº 6.049/2022 (Amazonas), a Resolução CNE/CEB nº 1/2020, o Decreto nº 33.022-E/2022 (Roraima), além de editais de processos seletivos especiais voltados ao ingresso de migrantes em universidades públicas da Região Norte.

A estrutura do artigo está organizada em três seções principais. A primeira apresenta o percurso metodológico adotado e descreve o *corpus* documental analisado. A segunda seção oferece uma discussão teórica sobre conceitos fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa, tais como migração, políticas linguísticas e políticas educacionais. Por fim, a terceira seção expõe as reflexões oriundas da análise do *corpus*, indicando possíveis contribuições para o aprimoramento das políticas de acolhimento e integração de migrantes e refugiados no contexto brasileiro.

2. Percurso metodológico

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, por buscar compreender fenômenos sociais complexos em sua dimensão interpretativa, privilegiando a análise de significados em detrimento da quantificação de dados. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, uma vez que se volta para a resolução de problemas concretos relacionados às

políticas públicas de acesso à educação destinadas a migrantes e refugiados no Brasil.

Ludke e André (2017, p. 03) apontam que as pesquisas educacionais, inicialmente marcadas pelo paradigma positivista, tratavam os fenômenos sociais de forma isolada e objetiva. A partir da década de 1920, contudo, ganha espaço o paradigma interpretativista, que reconhece a complexidade e a dimensão subjetiva dos processos educativos.

Desta forma, no que se refere aos objetivos, assume caráter descritivo e interpretativista, pois busca sistematizar e apresentar informações sobre os dispositivos legais e institucionais que regulam o acesso à educação por parte dessa população, refletindo sobre os dados com base em estudos teóricos qualificados.

O procedimento metodológico adotado é o documental, centrado na coleta, seleção e análise de documentos oficiais. O *corpus* da pesquisa é composto por leis, decretos, resoluções e editais publicados em âmbito nacional, estadual e institucional, com ênfase nos marcos normativos relacionados às políticas migratórias e educacionais na Região Norte do Brasil.

Os instrumentos de levantamento dos dados compreenderam a consulta a documentos legais elencados na tabela a seguir:

Tabela 1: Instrumentos de levantamento de dados documentais

TIPO/Nº/ANO	ÂMBITO	TEMÁTICA
Decreto-Lei nº 19.482/1930	Federal	Restringe entrada de estrangeiros de terceira classe.
Decreto-Lei nº 24.215/1934	Federal	Estabelece quotas de entrada de estrangeiros.
Decreto-Lei nº 406/1938	Federal	Regula entrada de estrangeiros e cria o Conselho de Imigração e Colonização.

Lei nº 6.815/1980	Federal	“Lei do Estrangeiro”, define situação jurídica de estrangeiros no Brasil.
Lei nº 9.394/1996	Federal	Estabelece a LDB – Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei nº 11.161/2005	Federal	Dispõe sobre o ensino de língua espanhola (revogada).
Lei nº 13.445/2017	Federal	Institui a Lei de Migração.
Lei nº 14.945/2024	Federal	Altera dispositivos da legislação educacional.
Lei nº 6.049/2022	Estadual – AM	Garante ensino de português para crianças e adolescentes migrantes e refugiados.
Lei nº 9.662/2022	Estadual – PA	Cria a Política Estadual para Migrantes, Solicitantes de Refúgio, Refugiados e Apátridas.
Lei nº 10.693/2024	Estadual – PA	Altera a Lei nº 9.662/2022 e cria o Conselho Estadual de Migrantes.
Decreto nº 33.022-E/2022	Estadual – RR	Institui o CEIMAR/ RR (Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Migrantes, Apátridas e Refugiados).
Resolução CNE/CEB nº 1/2020	Federal (educação)	Garante matrícula escolar de crianças e adolescentes migrantes, refugiados e apátridas.

Resolução nº 007/2018 – CEPE	Institucional – UFRR	Cria Programa de Acesso à Educação Superior para migrantes e refugiados.
Resolução nº 01/2024 – CONSEPE	Institucional – UFAM	Institui Processo Seletivo Especial para migrantes, refugiados e apátridas.
Resolução nº 5.279/2020 – CONSEPE	Institucional – UFPA	Institui o Processo Seletivo Especial PSE MIGRE 2020.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A análise do material foi conduzida à luz de referenciais teóricos no campo da migração, das políticas públicas e das políticas linguístico-educacionais, permitindo a identificação de avanços, lacunas e desafios relacionados ao tema.

3. Pressupostos teóricos

A migração tornou-se um tema de interesse sociológico no início do século XX. Os estudos da época classificavam o fenômeno como decorrente do avanço do capitalismo, relacionando aos processos de industrialização, à mobilidade de pessoas das zonas rurais para as urbanas, consequentemente, ao crescimento da urbanização (Richmond, 1988).

Ao tratar sobre a migração em sua obra *Imigração ou os Paradoxos da Alteridade*, o sociólogo argelino Sayad Abdelmalek afirma que esta “é um fato social completo” (Abdelmalek, 1998, p. 15) e que:

todo o itinerário do Imigrante é pode-se dizer um itinerário epistemológico, um itinerário que se dá, de certa forma no cruzamento das Ciências Sociais, como um ponto de encontro de inúmeras disciplinas, história,

geografia, demografia, economia, direito, sociologia, psicologia e psicologia social e até mesmo das ciências cognitivas, antropologia em suas diversas formas (social, cultural, política, econômica, jurídica etc.), linguística e sociolinguística, Ciência Política etc. (*ibid.*, p. 15).

Diante desta afirmação, assume-se neste trabalho a perspectiva teórica de migração enquanto fenômeno social de estudo transdisciplinar, no sentido de compreender as políticas institucionais de acolhimento e integração dessas populações, adotando a definição¹¹:

A imigração é, em primeiro lugar um deslocamento de pessoas no espaço, e antes de mais nada no espaço físico; nisto, encontra-se relacionada, prioritariamente, com as ciências que buscam conhecer a população e o espaço, ou seja, grosso modo, a demografia e a geografia, e principalmente porque esta, ao tratar da ocupação dos territórios e da distribuição da população, inclina-se a anexar aquela — não é por nada que a democracia é uma questão, em parte, dos geógrafos e, em parte, dos historiadores.

Mas o espaço dos deslocamentos não é apenas um espaço físico, ele é também um espaço qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, culturalmente (sobretudo através das duas realizações culturais que são a língua e a religião) etc. (Abdelmalek, 1998, p. 15).

Considerando as premissas apresentadas, é possível observar que a migração se configura como um objeto de estudo multifacetado, demandando abordagens que possibilitem uma

11 Adotamos o termo migração para tratar dos processos de deslocamento a partir da definição proposta pela Organização Internacional para as Migrações (OIM) no Glossário Sobre Migração: “Processo de atravessamento de uma fronteira internacional ou de um Estado. É um movimento populacional que compreende qualquer deslocação de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas; inclui a migração de refugiados, pessoas deslocadas, pessoas desenraizadas e migrantes econômicos”. Porém, como o trabalho aborda o deslocamento de pessoas para o Brasil, será utilizado o conceito de imigração para compreender esse fenômeno desde uma perspectiva decolonial.

compreensão aprofundada sobre os desafios enfrentados pelos indivíduos em situação de deslocamento. Entre tais desafios, destaca-se a língua como uma barreira significativa ao acesso de direitos por parte de migrantes recém-chegados ao país de destino, repercutindo diretamente em sua integração social e econômica.

Dentre os direitos fundamentais, destaca-se o acesso à educação, assegurado por diversos dispositivos legais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Constituição Federal do Brasil, que estabelecem a igualdade entre todos os cidadãos, brasileiros e estrangeiros, além de reconhecer a educação como um direito social inalienável.

Nesse contexto, os estudos no campo das políticas linguísticas e educacionais assumem papel central na análise dos impactos dos fluxos migratórios sobre a sociedade, bem como na proposição de ações concretas para o enfrentamento das lacunas observadas. Compreende-se, aqui, as políticas educacionais como um importante desdobramento das políticas públicas, estas entendidas como uma área multidisciplinar em expansão. Segundo Souza (2006, p. 26), as políticas públicas surgem como uma área acadêmica e podem ser definidas como:

o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).

A autora complementa afirmando que “as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí porque qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (Souza, 2006, p. 26). Dessa forma, as políticas públicas educacionais exercem influência direta sobre a sociedade, particularmente no que tange à organização e ao acesso à educação escolar.

Paralelamente, destaca-se o campo da política linguística, igualmente multidisciplinar, caracterizado por Oliveira (2004, p. 38) como:

conjunto de decisões que um grupo de poder, sobretudo um Estado, mas também uma Igreja ou outras instituições de poder menos abrangentes, toma sobre o lugar e a forma das línguas na sociedade, bem como a implementação dessas decisões.

O encontro entre as políticas linguísticas e as políticas educacionais dá origem a um campo de estudos de grande relevância para este trabalho, as políticas linguístico-educacionais:

conjunto de decisões sobre quais línguas (e variedades) devem estar presentes nos currículos e nas práticas pedagógicas, de que forma e quais “lugares” elas devem ocupar no domínio da escola, nas várias fases da vida escolar, ao longo do processo de escolarização (Berger, 2021, p. 122).

Diante do exposto, busca-se evidenciar que os estudos no campo das políticas linguísticas e educacionais ocupam posição estratégica na análise dos efeitos dos fluxos migratórios sobre a sociedade, especialmente no que diz respeito à garantia de direitos e à promoção da equidade no acesso à educação. E a articulação entre esses conceitos e a análise de documentos que versam sobre o acesso à educação por parte dessa população marginalizada é fundamental para responder aos desafios colocados pela diversidade linguística e cultural nos contextos migratórios contemporâneos.

Compreender a migração como um fenômeno complexo exige abordagens que articulem diferentes campos do conhecimento, especialmente aqueles relacionados às políticas públicas, educacionais e linguísticas. A língua, ao se configurar como uma barreira central para o acesso a direitos fundamentais, como a educação, demonstra a necessidade de políticas linguístico-educacionais que promovam a integração, a equidade e a permanência no ambiente escolar.

4. Políticas de migração e educação no Brasil: uma leitura documental

A regulamentação da entrada de cidadãos estrangeiros no Brasil remonta à década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, com a promulgação de decretos de lei que visavam restringir e controlar a entrada desses cidadãos no país, como o Decreto-Lei nº 19.482, de 12 de dezembro de 1930, e o Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938.

O primeiro “Limita a entrada, no território nacional, de passageiros estrangeiros de terceira classe, dispõe sobre a localização e amparo de trabalhadores nacionais, e dá outras providências” (Brasil, 1930) e revela uma visão xenofóbica que se perpetuou no imaginário popular de que o estrangeiro vem ao país para roubar os empregos dos cidadãos nacionais, conforme disposto no preâmbulo do decreto:

O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil:

[...] Considerando, também, que uma das causas do desemprego se encontra na entrada desordenada de estrangeiros, que nem sempre trazem o concurso útil de quaisquer capacidades, mas frequentemente contribuem para aumento da desordem econômica e da insegurança social (*ibid.*).

Esse período se caracteriza por um alto controle, restrição e seleção dos estrangeiros que poderiam imigrar para o Brasil, estabelecendo, inclusive, uma Lei de Cotas, o Decreto-Lei nº 24.215, de 9 de maio de 1934, que se manterá na seção “quótas de entrada” do Decreto-Lei nº 406/1938:

Art. 14. O número de estrangeiros de uma nacionalidade admitidos no país em caráter permanente, não excederá o limite anual de 2 por cento (2%) do número de estrangeiros da mesma nacionalidade entrados no Brasil nesse

caráter no período de 1 de janeiro de 1884 a 31 de dezembro de 1933 (Brasil, 1938).

O Decreto de 1938, além de dispor sobre a entrada de estrangeiros no país, cria o Conselho de Imigração e Colonização, responsável pelas políticas imigratórias no governo varguista, entre elas o disposto no Art. 2º (Brasil, 1938):

O Governo Federal reserva-se o direito de limitar ou suspender, por motivos econômicos ou sociais, a entrada de indivíduos de determinadas raças ou origens, ouvido o Conselho de Imigração e Colonização.

É perceptível que a política imigratória desse período estabelecia uma distinção entre os imigrantes que eram aceitos no território nacional com base em critérios considerados eugênicos por muitos pesquisadores, como atesta Carneiro (2000):

Entre 1930 e 1945, o governo de Getúlio Vargas colocou em prática uma política imigratória restritiva e racista. Vetou, com base em argumentos racistas, a concessão de vistos aos judeus, ciganos, negros e japoneses. O discurso racista reunia atributos que, no seu conjunto, transformavam essas minorias em seres indesejáveis, “indigestos”. Em particular, não interessava ao Brasil receber os judeus que fugiam do nazifascismo porque — segundo as autoridades brasileiras — eles colocavam em risco o processo de construção da raça e da brasilidade. Essa posição, radical em sua essência, vinha atrelada a uma prática orientada para o futuro da nação, que deveria incentivar apenas a entrada de “bons” imigrantes, tendo como critérios elementos étnicos e ideológicos.

Dando um salto no tempo chega-se à década de 1980 com a criação da chamada “Lei do Estrangeiro”, Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, que definiu a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, criou o Conselho Nacional de Imigração (CNI) e vigorou até a criação da Lei de Migração, Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.

A nova lei surge em um contexto de aumento dos fluxos imigratórios, destacando as categorias que são compreendidas pelo Estado em suas políticas públicas:

Art. 1º

§ 1º Para os fins desta Lei, considera-se:

II - imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;

III - emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;

IV - residente fronteiro: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiro de país vizinho;

V - visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;

VI - apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro (Brasil, 2017).

Além de explicitar as categorias de migrantes reconhecidas pelo Estado, a nova legislação apresenta os princípios e diretrizes da política migratória brasileira, incluindo a garantia de direitos aos migrantes, dos quais destacam-se dois relevantes para a presente análise:

Art. 3º

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;

Art. 4º

X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; (*ibid.*).

Aliado a esse dispositivo legal e a essa noção de educação como direito inalienável, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB nº 1/2020, que dispõe e garante a matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiadas, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de educação brasileiro.

Cabe destacar aqui o seguinte trecho:

Art. 6º As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes: 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 do ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiveram pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (Brasil, 2020).

Embora o acesso à educação para migrantes esteja assegurado pela legislação brasileira, as políticas públicas destinadas à implementação e efetivação desse direito ainda se encontram em estágio inicial. Isso se evidencia na ausência de dispositivos legais específicos em nível nacional que tratem da educação e das políticas linguísticas de acolhimento a migrantes e refugiados. Além disso, observa-se a carência de referências ao contexto migratório nas principais normativas educacionais, como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, demonstrando a lacuna existente na legislação educacional brasileira no que tange ao reconhecimento e ao apoio às necessidades dos migrantes no âmbito escolar.

4.1 Migração e acesso à educação na Região Norte

A Região Norte do Brasil tem registrado um elevado percentual de entrada de migrantes e refugiados, especialmente devido aos fluxos migratórios decorrentes da crise venezuelana na última década. Antes desse movimento, destaca-se a chegada de haitianos, motivada pelo devastador desastre natural que assolou o Haiti em 2010, resultando em sérios problemas econômicos e sociais que levaram milhares de pessoas a buscar refúgio em outros países.

Embora a presença de migrantes e refugiados nesta região não seja um dado novo, é importante ressaltar que somente em 2022 o estado do Amazonas regulamentou sua primeira lei estadual voltada para os direitos dos migrantes e refugiados no âmbito educacional, marcando um passo significativo no reconhecimento e proteção dessas populações no contexto escolar.

A Lei Estadual nº 6.049, de 24 de novembro de 2022, “dispõe sobre o direito ao ensino de língua portuguesa para crianças e adolescentes migrantes e refugiados” (Amazonas, 2022), considerando o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei da Migração. A referida lei tem como objetivo promover o acesso à aprendizagem da língua portuguesa para crianças e adolescentes migrantes por meio de atividades diversas:

Art. 4º Para a efetivação dos direitos previstos nesta Lei poderão ser realizadas as seguintes atividades:

I – aulas presenciais ou online;

II – mentorias específicas;

III – cursos sazonais;

IV – atividades lúdicas profissionalizadas;

V – atendimento individualizado;

VI – demais atividades escolhidas pela Instituição de ensino que possam dar efetividade ao objetivo do caput (Amazonas, 2022).

Contudo, essa política linguístico-educacional não dialoga com a realidade nas escolas do estado que enfrentam os desafios do multilinguismo em sala de aula, como a ausência de outras ações que garantam efetivamente a sua implementação, a exemplo da falta de oferta de formação continuada adequada aos profissionais que atuam nas redes públicas de ensino.

Outro ponto que merece destaque vai no sentido de compreender a realidade multilíngue que configura o espaço escolar, como discute Berger (2021, p. 128-129):

o multilinguismo configura-se, hoje, como um desafio para as escolas brasileiras e instituições de ensino de modo geral, que foram organizadas em torno de uma política linguística historicamente construída, conferindo a centralidade para a língua portuguesa e a marginalidade e a invisibilidade de outras tantas línguas, precisamente daquelas que compõem cenários de bi e multilinguismo social.

Destaca-se, portanto, que a política linguística implementada pelo Estado ao propor o estudo da língua portuguesa ao mesmo tempo em que há a revogação da Lei nº 11.161 de 2005, que garantia a oferta da língua espanhola no ensino médio nas escolas brasileiras, vai na direção da manutenção do ideal monolíngue que permeia as políticas linguísticas no Brasil desde o período colonial. Além disso, possui um caráter de garantia de hegemonia linguística de uma única língua estrangeira no currículo escolar, que vê como um problema a preservação e a manutenção de outras línguas no sistema escolar, como um recurso para a construção da interculturalidade.

No estado de Roraima, apesar do grande fluxo de migrantes e refugiados oriundos da Venezuela, observou-se a ausência de uma legislação estadual que verse sobre essa população. Apenas no ano de 2022, foi criado o Decreto nº 33.022 (Roraima, 2022) que instituiu o Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Migrantes, Apátridas e Refugiados de Roraima (CEIMAR/RR).

No estado do Pará, foi promulgada a Lei nº 9.662, de 12 de julho de 2022, que instituiu a “Política Estadual para Migrantes, Solicitantes de Refúgio, Refugiados e Apátridas, e cria o Conselho Estadual de Migrantes, Solicitantes de Refúgio, Refugiados e Apátridas do Estado do Pará”, cuja ementa foi alterada pela Lei nº 10.693, de 5 de setembro de 2024, para incluir a criação do Conselho Estadual de Migrantes, Solicitantes de Refúgio, Refugiados e Apátridas do Estado do Pará.

Em relação ao acesso ao ensino superior, ao longo dos últimos anos várias instituições públicas lançaram editais específicos de acesso às vagas de cursos de graduação para migrantes e refugiados.

A Universidade Federal de Roraima (UFRR) aprovou a Resolução nº 007/2018, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que criou o Programa de Acesso à Educação Superior da UFRR para solicitantes de refúgio, refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade, com a oferta de editais especiais para o acesso aos cursos de graduação da instituição. O edital para ingresso em 2026 irá ofertar 117 vagas em cursos de licenciatura e bacharelado, cuja estrutura consiste na análise do histórico escolar do ensino médio ou equivalente e na realização de uma prova de redação em língua portuguesa.

Na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), apenas no ano de 2024 foi criado o Processo Seletivo de Ingresso de refugiados, solicitantes de refúgio, apátridas e portadores de visto humanitário (PSERef), por meio da Resolução nº 01/2024, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). O edital para ingresso em 2026 conta com a oferta de 218 vagas distribuídas nos cinco *campi* da instituição.

Na Universidade Federal do Pará (UFPA), foi criado o Processo Seletivo Especial 2020 (PSE MIGRE 2020), por meio da Resolução nº 5.279, de 19 de fevereiro de 2020, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, destinado a imigrantes, refugiados, asilados, apátridas e vítimas de tráfico de pessoas

em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ofertando um total de 84 vagas no ano de 2020, porém não foram encontradas novas edições do edital nos anos posteriores.

5. Considerações em construção

A guisa de considerações de uma pesquisa em andamento, buscou-se refletir sobre as políticas de acesso à educação direcionadas a migrantes e refugiados, por meio de uma análise documental dos dispositivos legais que tratam dessa temática, com especial ênfase na Região Norte do Brasil. Partindo de uma pesquisa documental, realizou-se um levantamento de documentos oficiais que versam sobre os migrantes no Brasil, com destaque para as políticas migratórias durante o Estado Novo e na atualidade.

Como possíveis resultados destaca-se a evolução das políticas migratórias brasileiras, abandonando o caráter de controle e restrição do início do século XX e caminhando em direção a uma visão mais humanizadora. No entanto, cabe destacar que a influência de políticas públicas conservadoras e discriminatórias sobre a questão da migração deixou suas marcas na sociedade com a perpetuação de estereótipos que embasam certos comportamentos xenofóbicos, diante do que Carneiro (2000) vai denominar de migrantes “desejáveis” e “indesejáveis”. Como consequência dessas políticas, inclusive de silenciamento das línguas de imigrantes nos anos 1940, está a ausência de políticas linguístico-educacionais voltadas para o acolhimento de pessoas em situação de migração.

Cabe destacar que apesar da legislação brasileira garantir o direito à educação para migrantes e refugiados, há uma falha na implementação de políticas públicas adequadas, refletida na escassez de dispositivos legais específicos no nível nacional que

abordem o acesso e permanência no sistema educativo. A falta de uma abordagem mais robusta vai impactar na sala de aula, percebida na ausência da capacitação de educadores e outros agentes do contexto escolar, ocasionando desafios para o chão da escola, além de dificultar a inclusão efetiva desses alunos nas escolas brasileiras.

Vinculado a isso, as políticas linguísticas, especialmente no contexto educacional, apresentam um dilema entre a promoção do português como língua de acolhimento e a marginalização de outras línguas, como o espanhol, que poderia contribuir para uma maior interculturalidade e integração dos migrantes. Esse enfoque monolíngue limita o pleno potencial das políticas linguístico-educacionais como parte de reflexão sobre a promoção de uma educação linguística plural e intercultural.

Em relação ao acesso à educação superior, a ênfase se deu em instituições localizadas na Região Norte do país, especificamente, nos estados do Amazonas, Pará e Roraima, revelando que ao longo dos últimos anos, algumas universidades públicas, como a UFRR, UFAM e UFPA, têm adotado programas e editais específicos de acesso à educação superior para migrantes e refugiados. Essas iniciativas refletem um avanço significativo na inclusão desses grupos, mas ainda são restritas em número de vagas e nem sempre são replicadas em outras universidades.

Como lacunas identificadas e possíveis contribuições desta pesquisa, é possível elencar a necessidade de um estudo mais aprofundado por parte do Estado para o planejamento de políticas linguísticas e educacionais específicas que considere o fenômeno migratório como parte importante da elaboração das políticas públicas.

Nesse processo de elaboração e planejamento das políticas públicas reside pensar a gestão do multilinguismo, compreendendo a pluralidade linguística na escola como um recurso para o desenvolvimento de um ambiente escolar mais plural, que promove a heterogeneidade e a troca cultural.

Por último, as políticas de formação de professores devem valorizar e incluir a diversidade linguística e cultural como parte das diretrizes nacionais para a elaboração dos currículos dos cursos de licenciatura, assim como deve-se garantir a formação continuada dos docentes atuantes na educação, promovendo um diálogo entre universidade e escola.

Referências

ABDELMALEK, Sayad. **Imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

AMAZONAS. Lei nº 6.049, de 24 de novembro de 2022. Dispõe sobre o direito ao ensino de língua portuguesa para crianças e adolescentes migrantes e refugiados. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 24 nov. 2022.

BERGER, M. **Políticas linguístico-educacionais e o ensino de línguas no Brasil**. Campinas: Pontes, 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 19.482, de 12 de dezembro de 1930. Limita a entrada, no território nacional, de passageiros estrangeiros de terceira classe [...]. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 12 dez. 1930.

BRASIL. Decreto-Lei nº 24.215, de 9 de maio de 1934. Estabelece quotas de entrada de estrangeiros. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 9 maio 1934.

BRASIL. Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no país e cria o Conselho de Imigração e Colonização. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 4 maio 1938.

BRASIL. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 ago. 1980.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Dispõe sobre a educação básica e outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 ago. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiadas, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 nov. 2020.

CARNEIRO, Maria L. T. Imigrantes indesejáveis: a ideologia do etiquetamento durante a Era Vargas. **Revista USP**, São Paulo, n. 48, p. 65-84, jul./set. 2000. Disponível em: <https://jornal.usp.br/revistausp/revista-usp-119-textos-8-imigrantes-indesejaveis-a-ideologia-do-etiquetamento-durante-a-era-vargas/>. Acesso em: 15 jan. 2026.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. **Política linguística e ensino de línguas no Brasil**. Campinas: Pontes, 2004.

OLIVEIRA, Gilvan M. de; ALTENHOFEN, Cléo V. **Políticas linguísticas e ensino de línguas no Brasil**. Campinas: Pontes, 2011.

PARÁ. Lei nº 9.662, de 12 de julho de 2022. Institui a Política Estadual para Migrantes, Solicitantes de Refúgio, Refugiados e Apátridas. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Belém: Assembleia Legislativa do Estado do Pará, 12 jul. 2022.

PARÁ. Lei nº 10.693, de 5 de setembro de 2024. Altera a ementa da Lei nº 9.662/2022. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Belém: Assembleia Legislativa do Estado do Pará, 05 set. 2024.

RICHMOND, Anthony. Sociological theories of international migration: the case of refugees. **Current Sociology**, v. 36, n. 2, p. 7-25, 1988. DOI: <https://doi.org/10.1177/001139288036002004>.

RORAIMA. Decreto nº 33.022-E, de 2022. Institui o Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Migrantes, Apátridas e Refugiados de Roraima (CEIMAR/RR). **Diário Oficial do Estado de Roraima**, Boa Vista, 2022.


SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). **Resolução nº 01/2024 – CONSEPE**. Institui o Processo Seletivo de Ingresso de Refugiados, Solicitantes de Refúgio, Apátridas e Portadores de Visto Humanitário (PSERef). Manaus: UFAM, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Resolução nº 5.279, de 19 de fevereiro de 2020 – CONSEPE**. Institui o Processo Seletivo Especial PSE MIGRE 2020. Belém: UFPA, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). **Resolução nº 007/2018 – CEPE**. Institui o Programa de Acesso à Educação Superior para solicitantes de refúgio, refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade. Boa Vista: UFRR, 2018.





POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E INTEGRACIÓN REGIONAL SUDAMERICANA: EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD DE LENGUAS EN LA EDUCACIÓN

Roberto Bein (UBA)
Virginia Irene Rubio Scola (UNR)

1. Introducción

Este capítulo consiste en una historización de la situación lingüística en América del Sur, con especial referencia a los contactos entre el español y el portugués y las políticas lingüísticas emprendidas con relación a estas lenguas; incluye propuestas de lineamientos útiles para las personas encargadas de recibir a estudiantes alóglotas.

Por eso, tras unos breves apuntes teóricos, comenzaremos por analizar algunas de las variables que intervienen en la situación lingüística latinoamericana en general y, en particular, en las zonas de frontera. Para ello, partiremos de la hipótesis de que el uso de las lenguas y variedades en un país o región viene determinado por la interacción entre el uso espontáneo de la población y las políticas lingüísticas; estas últimas las consideramos las

medidas que toman por lo común los gobiernos con respecto al uso público de las lenguas y el lenguaje, en general mediante legislación. Pero queremos usar también un concepto más amplio: el de glotopolítica (Guespin; Marcellesi, 1986), que engloba no solo las políticas lingüísticas gubernamentales, sino también las iniciativas de la población, de la sociedad civil, cuando, por ejemplo, una minoría promueve la defensa de su lengua, o cuando en la zona del Mercosur empleamos como correctas nuestras variedades en los fenómenos que difieren del castellano de la Real Academia Española o del portugués europeo.

2. Apuntes teóricos

Desde hace milenios hay contactos entre pueblos de lenguas diferentes, más allá de que el concepto “lengua” suele reflejar una concepción de un conjunto fijo y normado. Es más, hay quienes aseguran que la creación de las escrituras alfabéticas estuvo motivada, o al menos propiciada, por el encuentro entre pueblos de lenguas distintas con el fin de poder reproducir la pronunciación de los nombres de personas y lugares del otro pueblo.¹² También sabemos que cuando se encuentran pueblos de lenguas diferentes hay tendencialmente tres posibilidades: 1) domina los intercambios una de las dos lenguas; 2) se produce una mezcla de lenguas; 3) apelan a una tercera lengua. Decimos “tendencialmente” porque muchas veces esas posibilidades no son netas: ya en 1923 el lingüista ruso Nikolai Trubetzkoy distinguió las “familias” de lenguas —las emparentadas por su origen “genético”— del *Sprachbund*, la unión de lenguas, como

12 Hoy en día, como lo saben los y las profesores/as y sus estudiantes hispanófonos de portugués, los acentos gráficos del portugués facilitan su lectura en alta voz, pero —a la inversa— es más difícil escribir los acentos correctos cuando no se sabe cómo se pronuncia una palabra.

la que se produjo en los Balcanes: la larga convivencia en un territorio relativamente estrecho de lenguas de distinto origen, como el macedonio, el albanés, el rumano, el griego y el búlgaro, provocó similitudes fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas entre estas lenguas a pesar de que tenían orígenes muy diferentes, pero, pese a esos “contagios”, continuaron como lenguas separadas por motivos étnicos e históricos evidentes. En otros casos, no se produce una hibridación de contornos definidos, sino más bien una zona interlectal de contribución diversa de una y otra lengua, contribución que depende de una serie de variables históricas, sociales y culturales. Cuando hablamos de portuñol, por ejemplo, no nos ocupa una mezcla a partes iguales de portugués y español, ni una variedad de contornos fijos a través del tiempo y ni siquiera igual en todos lados: su formación fue diferente en la frontera argentino-brasileña que en la uruguayo-brasileña y en lugares del interior del Uruguay. Esas hibridaciones dependen también de la frecuencia y del tipo de intercambios entre los países concernidos, de la situación sociolaboral de los usuarios e incluso de la presencia de los medios de comunicación (p.ej., del fuerte alcance de los canales brasileños de televisión en las provincias fronterizas argentinas). Y, por supuesto, en cada uno de esos encuentros de lenguas interviene la política lingüística de los distintos países, que puede fomentar, tolerar o combatir las lenguas y las mezclas en juego.

3. Datos históricos

3.1 La evolución desde la conquista

¿Por qué no hablamos todos español, o todos portugués, en la América conquistada por los reinos ibéricos? ¿O idiomas indígenas? Aquí nos centraremos en América del Sur, con

exclusión de las Guayanas, dado que su pasado reciente como dependencias británica (Guyana) y neerlandesa (Surinam) y su continuidad como parte de Francia (Guayana Francesa) ha determinado un panorama lingüístico singular, con presencia de las respectivas lenguas europeas, además de lenguas indígenas y criollos (lenguas híbridas compuestas generalmente de léxico de lenguas europeas y gramáticas superpuestas de lenguas africanas).

Además de la obviedad de que las dos grandes lenguas fueron el resultado de la conquista y colonización, es también evidente que ese panorama es mucho más complejo que simplemente un Brasil lusohablante y los demás países hispanohablantes, puesto que persisten las lenguas indígenas —con un proceso *sui generis* con el guaraní en el Paraguay—, han ingresado otras lenguas de inmigración “antiguas” (por lo común, europeas) y “recientes” (p.ej., africanas y asiáticas) y la formación de criollos. En cuanto a la evolución de las dos lenguas que hoy día son las principales, podemos remitirnos a diversos acuerdos entre las dos potencias conquistadoras rivales, los reinos de España y Portugal. Entre esos acuerdos se destaca el Tratado de Tordesillas, de 1494 (UNESCO, 2007), firmado por Isabel y Fernando, reyes de Castilla y Aragón, y Juan II, rey de Portugal. Por ese Tratado (véase el Mapa 1), le pertenecerían a España todas las tierras situadas a 370 leguas al oeste de las islas de Cabo Verde, y a Portugal las situadas al este. Como se ve en el Mapa 1, aún se conocía bien poco de las “Indias Occidentales”; recordemos que Cristóbal Colón creía haber llegado a la India por el oeste.

Si bien este Tratado, redactado en portugués, fue desconocido a menudo y ni siquiera se lo tradujo al castellano, tuvo la consecuencia lingüística que hoy separa a Brasil de los otros países. Pero, para llegar a la situación lingüística actual, debemos considerar un proceso anterior y uno posterior a la conquista.

Mapa 1



Fonte: Wikimedia Commons, 2025.

En el anterior se había producido la hegemonía del castellano en la Península Ibérica al final de la reconquista de norte a sur y del desplazamiento de los musulmanes¹³, porque Castilla era el reino más fuerte incluso en la unión de los llamados Reyes Católicos, Isabel de Castilla con Fernando de Aragón. Esa hegemonía hizo que se conservaran fenómenos lingüísticos similares en las regiones atlántica y mediterránea —en el portugués y el catalán—, mientras que el castellano se fue abriendo por el centro de la península como una cuña hacia el sur. Sin embargo, incluso en la llamada Unión Ibérica, cuando los reyes españoles lo fueron también de Portugal, entre 1580 y 1640, la dinastía de los Habsburgo (los Austrias, que gobernaron a España en los siglos XVI y XVII) respetó su identidad lingüística. Debemos recordar que, si bien la lengua de la política, la ciencia, la religión y la filosofía fue el latín durante prácticamente toda la Edad Media (no de la literatura, en la que hubo obras en distintas lenguas vernáculas),

13 Recordemos que la invasión de los musulmanes se había iniciado de sur a norte en 711 d. C. y se mantuvo, aunque con paulatinos desplazamientos, durante casi ocho siglos, hasta que en 1492 d. C. cayó el último bastión moro: la ciudad de Granada.

con la formación de los reinos nacionales al inicio de la Edad Moderna comenzaron a tomar protagonismo y a pasar a ser lenguas de Estado las llamadas lenguas vulgares, como el francés con la ordenanza de Villers-Cotterêt de 1539 (Herodote.net, 2023), que obligaba a redactar en francés todos los documentos públicos. En el caso del castellano, este cambio se reflejó en la *Gramática castellana* de Antonio de Nebrija, de 1492 (Nebrija, 2022 [1492]), la primera obra científica no escrita en latín. En cuanto al portugués, ya en 1290 el rey Dinis I había creado la primera universidad portuguesa y decretado que el portugués fuera usado en vez del latín, y desde 1296, el portugués fue usado en documentos legales y notariales. Esta reafirmación del castellano y del portugués fue, pues, consecuencia de medidas que reflejaban los cambios en la conformación de los Estados. Con todo, debemos señalar que no afectaron a toda la sociedad, pues el pueblo llano, no escolarizado (la mayoría de la población), continuó empleando sus lenguas regionales y sus variedades.

En el proceso posterior al descubrimiento, en América, la colonización y la conquista relegaron las lenguas indígenas. En ese accionar, de todos modos, los Habsburgo (los reyes de España en los siglos XVI y XVII) fueron tolerantes con relación a esas lenguas e incluso instaban a los religiosos a estudiar las que consideraban grandes lenguas amerindias, las “lenguas generales”, lo cual también ocurrió en Brasil con la *língua geral*, de base tupí-guaraní. En cambio, los Borbones, que han gobernado a España desde el siglo XVIII hasta el presente, eran centralistas y castellanistas, como lo reflejan, entre otros documentos, las Reales Cédulas de Carlos III de 1768 a 1782. También en Brasil, a mediados del siglo XVIII, el marqués de Pombal, primer ministro portugués, abogó por la instauración del portugués como única lengua oficial, en su afán de construir un Estado moderno, para lo cual, pensaba, hacía falta una lengua oficial y única. Podemos concluir entonces, a grandes trazos, que la

hegemonía del español y del portugués en América del Sur ya a fines del siglo XVIII, es decir, antes de los procesos de independencia, es producto de políticas lingüísticas monárquicas que inciden en la mayoría de la población.¹⁴

En el siglo XIX, a partir de la conformación de los Estados independientes en procesos muy diversos y conflictivos, prevalecieron el castellano y el portugués como lenguas principales y oficiales de las nuevas naciones. Hubo relativamente pocas migraciones entre países; entre ellas, la de esclavos brasileños que ingresaban a la actual Argentina, donde la esclavitud quedó abolida para los hijos de esclavos a partir de 1813, mientras que la Ley Áurea, que derogó la esclavitud en Brasil, data de 1888. No se puede obviar la sanguinaria guerra de la Triple Alianza de Argentina, Brasil y Uruguay contra Paraguay (1864-1870), en la que el guaraní, que en general no era comprendido por los aliados, tuvo para el Paraguay la función de lengua de defensa. Pero en la oleada de inmigración masiva europea, que comenzó en 1870 en Argentina, por ejemplo, la inmigración portuguesa no superó el 1% de los inmigrantes, y la brasileña fue aún menor; la caboverdiana comenzó con pocas personas a fines del siglo XIX y fue más intensa entre 1927 y 1933, pero en el trato coloquial solían emplear el criollo de Cabo Verde en lugar del portugués. Es decir, no hubo contingentes o grupos organizados lusófonos; al menos no los hubo entre los inmigrantes que ingresaron legalmente por el puerto de Buenos Aires. La situación fue distinta en Uruguay, fuertemente disputado primero entre las coronas portuguesa y española y, luego, entre Argentina y Brasil, hasta que logró su independencia, con el español como lengua principal, aunque con presencia de la lengua portuguesa en algunos lugares hasta hoy, sobre todo en el norte del país, en la frontera con Brasil.

14 Excede este capítulo analizar la situación excepcional del guaraní en Paraguay, donde fue adoptado también por la población no indígena, y sus funciones de lengua identitaria, literaria y patriótica, que persisten hasta hoy.

En cambio, Brasil —más allá de partes de Rio Grande do Sul, Santa Catarina y Paraná que pertenecieron, durante algún tiempo, a la corona española—, recibió, entre fines del siglo XIX y mediados del siglo XX, una inmigración española estimada en alrededor de 700.000 personas. Pero, hasta fines del siglo XX tampoco fue significativa la migración procedente de países sudamericanos hispanohablantes a Brasil; solo en los últimos años se han radicado en Brasil, sobre todo, venezolanos.

3.2 La evolución en el siglo XX

Dada esta situación, pese a la vecindad (recordemos que Brasil limita con todos los países sudamericanos, salvo con Ecuador y Chile), en la primera mitad del siglo XX hubo pocas iniciativas para el aprendizaje mutuo de los idiomas. Existió una temprana enseñanza del español en Brasil; por ejemplo, de la lengua y de literatura hispanoamericana desde 1915 en el Colégio Pedro II de Rio de Janeiro (Recuero, 2025). También se creó un profesorado de portugués en un instituto oficial de enseñanza superior en Buenos Aires, donde también comenzó a funcionar el Centro de Estudos Brasileiros, que enseñaba portugués y cultura brasileña, hoy transformado en Instituto Guimarães Rosa, vinculado con la Embajada de Brasil (Contursi, 2011). Portugal se hizo presente a través de una delegación del Instituto Camões. Pero la enseñanza de portugués, sobre todo en la educación pública, fue muy escasa en Argentina, y tenemos entendido que también lo fue en otros países hispanohablantes.

Se establecieron, en cambio, algunos acuerdos políticos. Para señalar algunos hitos: también en 1915, Argentina, Brasil y Chile firmaron el “Tratado ABC de No Agresión, Consulta y Arbitraje” destinado a promover la cooperación, evitar conflictos y establecer un mecanismo de mediación pacífica en América del Sur. En los años cincuenta hubo contactos entre Juan D. Perón y Getúlio Vargas. Perón quiso refloatar el Tratado

ABC, en una línea política más independiente de los EE.UU. Esto no se concretó; además, Vargas se suicidó en 1954 y Perú fue derrocado en 1955. Pero las evoluciones económicas posteriores hicieron que se comprendiera la necesidad de constituir bloques regionales como modo más eficaz de lidiar con la globalización, en vez de tener que hacerlo desde países individuales. Resurgió entonces la idea de conformar una unión regional en el Cono Sur; además, siguiendo hasta cierto punto el modelo de la entonces Comunidad Económica Europea (hoy Unión Europea), no se planteó únicamente una unión comercial, sino también cultural, que debía incluir las lenguas oficiales. Así se desprendía de la Declaración de Foz de Iguazú de 1985, germen del Mercosur, firmada por los presidentes argentino y brasileño Raúl Alfonsín y José Sarney, respectivamente. La creación del Mercosur, formado entonces por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, se concretó en 1991 con la Declaración de Asunción, y su funcionamiento, incluidas las lenguas oficiales del Mercosur, se estableció en el llamado “*Protocolo de Ouro Preto*” de 1994, que señala en su Capítulo VIII, Idiomas: “Art. 46: Los idiomas oficiales del Mercosur son el español y el portugués. La versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del país sede de cada reunión.”¹⁵.

Este artículo presupone que los hispanohablantes entienden el portugués a la perfección y que los brasileños comprenden perfectamente el español. La representación sociolingüística de la presunta transparencia puede generar la idea de que no hace falta estudiar el otro idioma porque “igual se entiende”. También deja de lado el guaraní, idioma oficial, junto con el castellano, en Paraguay. Recién en 2014 se reconoció la cooficialidad del guaraní, pero solo para el Parlasur.

15 En la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) se añadieron el neerlandés y el inglés como lenguas oficiales a raíz de la incorporación de Surinam y de Guyana, y en la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), el francés, por la incorporación de Haití; Bein, 2013.

Por lo demás, la Decisión n.º 9 del Programa de acción del Mercosur hasta el año 2000, suscrito en 1995, establecía en su Art. 3.5 que

El objetivo permanente en esta área [la educación] deberá ser la mejora de la calidad de la educación en los Estados Partes, incorporándole una dimensión cultural y lingüística. Asimismo, se deberá profundizar la integración educativa. A tales efectos se deberán [...] establecer planes de enseñanza-aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur [...] (Mercosur, 1995, p. 154).

Pero para una política lingüística *top down*, es decir, de arriba abajo, mediante la cual los gobiernos decidieran dar mayor impulso a la enseñanza de la lengua oficial de cada país, fue necesario esperar hasta el siglo XXI, cuando se multiplicaron la interrelación económica y el turismo entre nuestros países. Esta situación será desarrollada en el apartado siguiente.

En cambio, y posiblemente motivados por la política que Louis-Jean Calvet llamaba *in vivo*, la manera en que los pobladores de territorios de frontera solucionan sus necesidades comunicativas, dadas sus interacciones frecuentes, es más inmediata. Los gobiernos de territorios limítrofes han dado mayor cabida a la enseñanza mutua de las lenguas principales, en algunos casos incluso en el nivel primario. Puesto que esa interacción entre hispanos y lusohablantes suele generar un interlecto denominado portuñol —en Uruguay, por motivos históricos, hay quienes prefieren llamarlos dialectos portugueses del Uruguay (DPU)—, los gobiernos, en distintas etapas, reaccionaron con preocupación ante esa “contaminación” de los idiomas, ante esa actividad glotopolítica espontánea *bottom up*, de abajo arriba, de la población. Una manera de evitar la “mezcla” es precisamente enseñar ambas lenguas, como se hace en la iniciativa de escuelas bilingües de frontera.

Desde luego, en un análisis más abarcador de las funciones tanto lingüísticas como políticas de las distintas lenguas en

presencia —análisis que excede los propósitos de este capítulo— no podríamos omitir las consecuencias de la globalización. Este fenómeno implicó una expansión mundial del inglés como lengua franca, lengua de la ciencia y la tecnología, del comercio y del turismo, resultado de la hegemonía estadounidense; sin embargo, también llevó a una revalorización de las lenguas y culturas de minorías, la cual, por una parte, intentaba revertir la situación intolerable de opresión que padecen esas minorías en el mundo actual y, por otra, servía a los grupos económicos transnacionales para horadar el poder de los Estados nacionales.

4. Situación actual

En el siglo XXI se han incrementado nuevamente las migraciones, y no solo de pobladores de zonas limítrofes, sino también de personas que se desplazan a ciudades no fronterizas. En lo que sigue, retomaremos brevemente la evolución del Mercosur y trataremos la consiguiente enseñanza del portugués y del español y algunas reflexiones didácticas al respecto.

En la década de 1990, el Mercosur respondió a una integración abierta, que consistía en acuerdos de libre comercio entre los países del bloque para integrarse al mundo de las multinacionales, siguiendo los preceptos del neoliberalismo. Contursi (2011) analizó la situación de la lengua portuguesa en Argentina en aquel momento e identificó que la enseñanza de las lenguas del Mercosur (portugués y español) se limitaba a una dimensión instrumental. Según la autora, en Argentina, la enseñanza del portugués se había vuelto más frecuente en el sector privado, siendo el inglés la lengua prioritaria en el sistema escolar, entendido como lengua franca.

El período siguiente consistió en una integración estratégica, entre 2003 y 2015, dado que buscaba proteger las

economías nacionales y la soberanía económica y política. Al mismo tiempo, se propuso un proyecto integrador de mayor alcance que los acuerdos comerciales, que incluía políticas conjuntas para combatir la desigualdad y el desempleo, mejorar la educación y fomentar la conciencia cívica regional. Fue durante este período que el Mercosur se desarrolló, incorporando una dimensión política y democrática con la creación del Parlasur y de diversos programas culturales, educativos y lingüísticos. Además, en este período se proyectaron organismos de integración más amplios, como lo fueron la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) y la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC)¹⁶. En cuanto a las lenguas, en la UNASUR se añadieron el neerlandés y el inglés al portugués y el español como lenguas oficiales, a raíz de la incorporación de Surinam y de Guyana, y en la CELAC, también el francés, por la incorporación de Haití (Bein, 2013).

En este contexto, los países miembros del Mercosur realizaron reformas educativas nacionales que, en diferentes grados, tuvieron en cuenta los proyectos de integración. Las leyes educativas de los países miembros del Mercosur muestran la dificultad de traducir medidas de integración regional a la legislación nacional y, especialmente, a la enseñanza del español y del portugués latinoamericanos (Rubio Scola; Pozzo, 2023). Solo Argentina, Venezuela y Bolivia incorporaron explícitamente la integración regional en sus leyes de educación nacional. Ninguno de los países fundadores del Mercosur reconoció el origen común latinoamericano en sus leyes educativas, como sí lo han hecho Venezuela y Bolivia. A pesar de que Venezuela se encuentre suspendida y Bolivia admitida recientemente — después de un proceso de adhesión que duró nueve años—,

16 La UNASUR está integrada por todos los países de América del Sur salvo la Guayana Francesa, que sigue políticamente integrada a Francia. La CELAC está integrada por 33 países: los de la UNASUR más los países centroamericanos, incluidos algunos pequeños países caribeños.

sus leyes educativas actualmente vigentes de 2009 y 2010, respectivamente, adoptaron un fuerte discurso integrador. Sin embargo, de forma general, las leyes educativas de los países del Mercosur no consolidaron al español y al portugués como lenguas de integración regional.

Argentina y Brasil avanzaron en estas medidas con leyes específicas: de oferta curricular obligatoria de español en Brasil para todas las escuelas de *ensino médio* en 2005 (Ley n.º 11.161); y de oferta curricular obligatoria de portugués en la Argentina para todas las escuelas secundarias en 2009 (Ley n.º 26.468). No obstante, esa oferta no fue generalizada. Brasil, pese haber dado algunos pasos para su implementación (inclusión del español en *Programa Nacional do Livro Didático*, PNLD, y en el *Exame Nacional do Ensino Médio*, ENEM), terminó anulando la llamada Ley del Español en el año 2016 y aplicó una reforma que solo comprendía el inglés como lengua obligatoria, aunque recomendaba la enseñanza de español (Ley n.º 13.415/2017). En 2023, el gobierno del presidente Lula da Silva suspendió esta ley para ajustar su implementación, pero se mantuvo la obligatoriedad del inglés y se indicó preferencia por el español en el caso de decidir incorporar otras lenguas (Ley n.º 14.945/2024). Recientemente, el *Ministério da Educação* brasileño (MEC) aprobó la Resolución CNE/CEB n.º 5/2025 con las directrices para la oferta “preferencial” de lengua española, en carácter optativo en el *ensino médio*¹⁷. En Argentina, por su parte, aunque siga vigente la llamada Ley del Portugués, nunca terminó de implementarse la oferta obligatoria de esta lengua en el sistema educativo (Avelino dos Reis; Rubio Scola, 2023). Actualmente, el gobierno del presidente argentino Javier Milei destaca la necesidad de priorizar la enseñanza del inglés como “lengua universal del mundo” y “clave para el desarrollo socioproductivo del país” (CIPPEC y British Council, 2025), y

¹⁷Para más información: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/mayo/resolucao-institui-diretrizes-para-oferta-optativa-de-espanhol>.

el inglés siguió siendo la lengua predominante en las escuelas públicas argentinas (Rubio Scola; Pozzo, 2024).

La alineación del gobierno de Milei con los EE.UU. hizo retroceder sus iniciativas de integración regional, incluso como mero mercado. En el II Encuentro Portugués e Integración Regional (PLIR), organizado por la Asociación Argentina de Profesores de Portugués (AAPP) en noviembre de 2025, el embajador de Brasil señaló que la integración regional se volvió una utopía irrealizable; lo único que se estaban pudiendo llevar a cabo como política conjunta era el combate contra el crimen organizado. Dado este contexto de avances y retrocesos, es importante diferenciar entre medidas de gobiernos que tienen una duración cortoplacista y medidas de Estado para desarrollar políticas públicas sólidas que puedan perdurar entre los gobiernos y sostener un rumbo. Diferentes estudios, entre ellos el de la Red Argentina de Profesionales para la Política Exterior de 2022, señalaban la importancia de una base social para llevar a cabo la integración regional de forma sostenida como política de Estado (Rubio Scola; Pozzo, 2023).

Una política del Mercosur que involucra a los Estados a largo plazo fue la creación de un parlamento regional en 2007, el Parlasur, “órgano legislativo (...) y la voz representativa de los ciudadanos de los Estados Partes del bloque regional: Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay y Uruguay” (sitio web oficial del Parlasur). Si bien en este momento la representación directa por parte de diputados de los países miembros se encuentra detenida, este organismo continúa funcionando con sesiones mensuales y diferentes acciones: vela por la democracia en los Estados Partes a través de un Observatorio, elabora informes en materia de derechos humanos, emite declaraciones, recomendaciones y dictámenes para agilizar la incorporación de normas en los Estados Partes, canaliza peticiones y organiza reuniones públicas con la sociedad civil y sectores productivos. Además, dicta cursos de formación sobre ciudadanía regional

en conjunto con la Universidad de Integración Latinoamericana (UNILA) y mantiene una publicación periódica. Es importante mencionar que los grandes medios se encargaron de desprestigiar este organismo y de desinformar sobre su funcionamiento, asociándolo con casos de corrupción. En Argentina, tal fue el impacto mediático negativo, que existe un desconocimiento generalizado sobre sus funciones y su potencial para llevar adelante medidas conjuntas en cuestiones de política regional.

Por ejemplo, el río Paraná, que en lengua tupi-guaraní significa “pariente del mar” o “como el mar”, consiste en una arteria principal de la Cuenca del Plata y paso estratégico comercial para la salida al mar de Paraguay, Bolivia y sur de Brasil. Además, está vinculado con el acuífero guaraní, que representa la tercera reserva mundial de agua potable. Se trata de un área geocultural que involucra culturas con características compartidas, como la figura del gaucho; la música chamamé cantada en español, portugués y guaraní; y la diversidad lingüística con lenguas indígenas y de inmigración transfronterizas. Más allá de las decisiones de los gobiernos de turno, la realidad requiere de medidas de gestión conjuntas, como son: la gestión del río Paraná, gestión de las represas hidroeléctricas (Yaciretá e Itaipú), estudio y preservación del acuífero y de los humedales, reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural compartida respetando los ecosistemas y las actividades comerciales locales, entre otras. Se trata de temáticas que fueron abordadas en el *Parlasur*¹⁸.

En el próximo apartado buscamos pensar concretamente, a pesar de los avances y retrocesos de las medidas gubernamentales sobre políticas de integración regional, qué podemos

18 Así tuvieron lugar las negociaciones para la firma del Acuerdo sobre el Acuífero Guaraní (AAG) en agosto de 2010, el reconocimiento del chamamé como Patrimonio Cultural del Mercosur, la negociación sobre vías navegables o corredores bioculturales (sobre políticas regionales del *Parlasur* consultar Saavedra y Silva, 2022).

hacer como agentes glotopolíticos preocupados por formar sujetos críticos con conocimientos sobre nuestra región. Aquí, la cuestión lingüística es fundamental para el conocimiento de los países vecinos (Arnoux, 2010).

5. Políticas lingüísticas en las escuelas

Un programa del Mercosur Educativo que impactó directamente en escuelas de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Paraguay y Uruguay fue el Parlasur Juvenil, durante el período de 2010 a 2015¹⁹. En las cuatro ediciones que tuvo el programa, alumnas y alumnos de escuelas públicas secundarias de países miembros y asociados fueron seleccionados para debatir sobre la región (Rubio Scola, 2019a). Esta iniciativa consistió en abordar diferentes ejes de la integración: integración regional, inclusión educativa, género, jóvenes y trabajo, participación ciudadana de los jóvenes y derechos humanos. A pesar de que la fundamentación de la Ley del Portugués haya estado estrechamente vinculada a la creación del Parlasur, en el Parlasur Juvenil el aspecto lingüístico solo tuvo en cuenta habilidades discursivas, como la argumentación para participar de los debates, pero no las lenguas. A partir del cuadernillo, podemos intuir que en los debates entre brasileños e hispanohablantes se partía del supuesto de que el portugués y el español son lenguas intercomprensibles; al menos no se hace mención a su aprendizaje. Como hemos desarrollado en otras investigaciones (Rubio Scola; Ricciardi; Pozzo, 2022) y lo señalábamos más arriba en relación con el “*Protocolo de Ouro Preto*”, suponer la intercomprensión entre hablantes de portugués y español es un problema, ya que esta depende de varios factores: primero, tener

¹⁹ Sitio web oficial del Parlamento Juvenil del Mercosur: <https://parlamentojuvenil.educ.ar/>.

en cuenta que el español y el portugués son lenguas habladas en vastos territorios con diferentes variedades y en contacto con lenguas indígenas y de migración. O sea, es importante identificar las variedades de portugués y español, pues en función de las variedades de cada lengua que los hablantes dominen, su comprensión de la otra lengua será mayor. Por lo demás, incluso tratándose de variedades lingüística y culturalmente próximas, la intercomprensión no suele ser automática ni armónica debido a que existen contextos con asimetrías sociales, prejuicios y estigmas. Además, la comprensión de la otra lengua depende de experiencias previas de contacto y de la formación lingüística de los hablantes. Incluso se debe destacar la diferencia en el sistema fonológico: el español tiene cinco fonemas vocálicos, ya el portugués, doce, lo cual puede causar que a los hispanohablantes les resulte más difícil la comprensión oral del portugués que viceversa.

Por eso, la intercomprensión debe ser enseñada abordando conocimientos básicos sobre ambas lenguas. Existen estudios en didáctica de las lenguas sobre intercomprensión que se enmarcan en el plurilingüismo y en los abordajes plurales, que parten del reconocimiento de los repertorios lingüísticos de los hablantes. Estas perspectivas defienden que cognitivamente las lenguas que los hablantes dominan en diferentes grados no se encuentran en compartimientos estancos, sino que están conectadas entre sí (Solís; Muñoz, 2014; Masello, 2018; Escudé; Calvo del Olmo, 2019). Este enfoque, que contempla la diversidad lingüística en su contexto social, posibilita acercarnos a ese otro, distinto pero cercano, visibilizar y dejar de lado estigmas y prejuicios hacia las variedades de español y de portugués latinoamericanas, así como a las hibridaciones producto de los procesos históricos coloniales como lo son el portuñol, el quechuañol, el castellano andino (variedad de castellano usada por andinohablantes, quechua y aimara), el yopará (el guaraní paraguayo, que ha incorporado elementos

del español), etc. (Rubio Scola; Pozzo, 2023). A partir del reconocimiento de la diversidad sociolingüística e identitaria de las y los hablantes se enriquecen los debates sobre la realidad de nuestra región.

Para la comprensión del español, debemos subrayar que para los brasileños (como lo señalábamos más arriba, Brasil hace frontera con todos los países de América del Sur, salvo con Chile y Ecuador) es importante conocer las variedades latinoamericanas, no (solo) el español de la Real Academia. Esto no ha sido evidente para diversos gobiernos de Brasil: España ha tenido una gran influencia en el mercado editorial brasileño, y los materiales didácticos (manuales escolares y plataformas educativas) vehiculan representaciones del español peninsular como referencia a partir de la cual derivan las otras variedades, “americanismos” (Rubio Scola, 2019b). En 2009, e incluso con un gobierno que defendía la importancia de la integración regional en términos culturales y lingüísticos, se firmó un convenio con el Instituto Cervantes para formar profesores de español para las escuelas brasileñas, que suscitó la reacción de las Asociaciones de Profesores de Español en Brasil, organizadas en la Comisión Permanente de Seguimiento de la Implantación del Español en el Sistema Educativo Brasileño (COPESBRA)²⁰. La nueva resolución actual, CNE/CEB n.º 5/2025, si bien propone “[c]omo principios para a oferta do espanhol, a norma aponta o reconhecimento do vínculo entre os processos de oficialização da língua portuguesa e da língua espanhola **na América Latina**” (grifo nuestro), se pusieron en marcha encuentros del MEC con la Comisión de Educación, Formación Profesional y Deporte del Congreso de los Diputados de España. El objetivo fue presentar propuestas

²⁰“Brasil: profesores de español denuncian al Instituto Cervantes”, noticia online disponible en el sitio web de la APEERJ: <https://www.elcastellano.org/news/brasil-profesores-de-espa%C3%B1ol-denuncian-al-instituto-cervantes>.

de España para la inserción de la enseñanza de la lengua española en la educación brasileña²¹. Además, se firmó un acuerdo entre el Instituto Guimarães Rosa —institución oficial brasileña dependiente del Ministerio de Relaciones Exteriores para la enseñanza del portugués y divulgación de la cultura brasileña— y el Instituto Cervantes para la difusión de programas de enseñanza de las lenguas portuguesa y española²². Si bien estos acuerdos parecen auspiciosos porque vienen acompañados de financiación, como son becas para los profesores y acceso a cursos de formación y materiales didáctico, suelen subalternar las variedades latinoamericanas de español a la variedad madrileña.

6. Propuestas didácticas

Cobra importancia valorizar las lenguas y variedades de español latinoamericanas, siendo que estas se encuentran desprestigiadas por prejuicios hacia sus hablantes, reforzados por los apartamientos del estándar académico. Conocer las biografías lingüísticas de las y los estudiantes es un punto de partida fructífero para reconocer y legitimar sus repertorios lingüísticos y sus experiencias personales en relación con las lenguas que hablan, conocen o comprenden en diferentes grados. Esto también lleva a promover el uso de distintas lenguas

21 “Brasil e Espanha debatem ensino de espanhol no Brasil”, noticia online del sitio web oficial del Gobierno de Brasil, Gov.br, publicada el 04/11/2025. Disponible en: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/novembro/brasil-e-espanha-debatem-ensino-de-espanhol-no-brasil>.

22 “El Instituto Cervantes y el Instituto Guimarães Rosa firman un acuerdo de cooperación”, noticia publicada en el sitio web de la Fundación Consejo España Brasil, 07/04/2025. Disponible en: <https://www.espanha-brasil.org/es/articulo/el-instituto-cervantes-y-el-instituto-guimaraes-rosa-firman-un-acuerdo-de-cooperacion>.

y variedades en el aula. En vez de identificar a las y los hispanohablantes o hablantes alófonos como quienes tienen un déficit por no saber la lengua de escolarización (el portugués), hay que valorar el conocimiento de otras lenguas y de otras experiencias lingüísticas culturales, no solamente es positivo para el alumno extranjero, sino para todas/os las y los estudiantes, ya que permite desarrollar competencias interculturales y sensibilizar el contacto con variedades de español y de portugués que difieran de las normas estándar.

Así, la clase se transforma en un espacio intercultural donde se reconoce la convivencia de culturas diferentes y, por lo tanto, no se busca borrar sino explicitar las diferencias. En concreto, se explican los implícitos, lo que parece evidente y no se cuestiona de la cultura escolar brasileña, como lo son las formas de organizar el espacio de la escuela, los roles que cumplen los profesionales de la educación que se encuentran en la institución, las actividades escolares cotidianas: formar fila, horarios de los recreos, actos escolares, las disposiciones sobre cómo sentarse en el aula, si se debe mantener el mismo lugar en la clase, el tomar lista por nombres (Brasil) o por apellidos (Argentina y otros países), los turnos de habla entre docentes y estudiantes, entre otras. Explicitar estas acciones naturalizadas, además de ser positivo para los estudiantes migrantes, permite que los estudiantes locales cuestionen aspectos instalados como evidentes pero que en realidad son socialmente construidos. Por ejemplo, en las escuelas públicas de Argentina se suele cantar una canción patriótica al inicio de los turnos (mañana o tarde), en un acto solemne en donde las y los estudiantes se acomodan en filas en el patio del colegio. Promover el diálogo sobre estas diferencias entre alumnos brasileños e inmigrantes es importante para la construcción de sujetos críticos, ya que amplía su forma de entender la realidad escolar que habitan, reconociendo el espacio intercultural a partir de sus vivencias.

En este marco, es importante entender la cultura no como algo fijo ni estático, ni se trata de un conjunto de rasgos nacionales dados de antemano, sino como una construcción discursiva (Kramsch, 2014) de significados. Esto es, la cultura implica la pertenencia a una comunidad discursiva con un espacio social, una historia y un imaginario compartidos; se manifiesta en formas de percibir y evaluar el mundo, en modos de actuar y relacionarse, y en significados simbólicos transmitidos aun cuando ya no se viva en la comunidad de origen, con la cual, hoy en día, de todas maneras, pueden mantenerse lazos reforzados por las redes electrónicas. Según Kramsch y Zhu (2016), la cultura es un proceso en permanente construcción con el otro; por eso las autoras afirman que la cultura se “hace” en la interacción, en la negociación de diferentes identidades, género, profesión, edad, etnicidad y clase.

En la comunicación intercultural, la cultura no está “dentro” de las personas; se construye en la conversación, a través de relatos, posicionamientos, formas de interpretar la historia, valores atribuidos al lenguaje y sus usos. El lenguaje no solo refleja la cultura, sino que contribuye a crearla, puede transformarla y subvertir significados previos. Según Piller (2011), también la interculturalidad es creada en contexto e implica reconocer desafíos lingüísticos (encuentro de lenguas y variedades), discursivos (los estereotipos) y sociales (relaciones de poder). Por ejemplo, en las y los estudiantes migrantes puede naturalizarse su falta de participación, lo que puede llevar a etiquetarlos como tímidos y silenciosos; sin embargo, es posible que la comunidad receptora esté silenciándolos por la falta de un ambiente que los haga sentirse seguros, que no les cause miedo a equivocarse por desconocer los turnos de habla o por no querer ser asociados a estereotipos estigmatizantes. Nuestro papel como profesionales de la educación puede reproducir o desafiar estigmas, desigualdades instituidas y jerarquías sociales.

7. Reflexiones finales

Aunque los responsables de tratar con alumnos inmigrantes puedan ser agentes de cambio en el sentido planteado de integración intercultural —en un movimiento *bottom up*—, no toda la política lingüística, ni la formación para la integración regional, debe (ni puede) recaer en ellos, porque las políticas macro son las que tienen más peso en las situaciones lingüísticas (por ejemplo, la anulación de la Ley del Español en Brasil o la falta de implementación de la Ley de Portugués en Argentina). En cambio, nos parece necesario que estudien esas políticas para conocer el marco dentro del cual dan sus clases o interactúan fuera de ellas con las y los alumnos/os inmigrantes. En otras palabras: que no basta con dominar técnicas pedagógicas ni estrategias de intercomprensión, sino que hace falta tener también conocimientos sociales y político-lingüísticos de la situación de la que provienen y en la se insertan estas/os estudiantes, conocimientos de los que este capítulo ha pretendido dar una muestra.

Referencias

ARNOUX, Elvira. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. In: CELADA, Maité; FANJUL, Adrián; NOTHSTEIN, Susana (Coord.). **Lenguas en un espacio de integración**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010. p. 17-38.

AVELINO DOS REIS, Jordana; RUBIO SCOLA, Virginia. Reflexões glotopolíticas sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) na Argentina entre 2016 e 2022. **Infosur**, [S. l.], n. 2, p. 58–89, 2023. DOI: <https://doi.org/10.35305/rev.infosur.vi2.80>. Disponible en: <https://infosur.org>

unr.edu.ar/index.php/2020/article/view/80. Acceso en: 09 dic. 2025.

BEIN, Roberto. Políticas lingüísticas nacionales y de integración regional en América Latina. *In*: ARNOUX, Elvira; NOTHSTEIN, Susana (ed.). **Temas de glotopolítica. Integración regional, panhispanismo**. Buenos Aires: Biblos, 2013. p. 75-91.

BRASIL. Assessoria de Comunicação Social do MEC. MEC discute fomento ao ensino de espanhol. **Gov.br**, Ministério da Educação, 26 sept. 2024. Disponible en: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/setembro/mec-discutem-fomento-ao-ensino-de-espanhol>. Acceso en: 09 dic. 2025.

BRASIL. Assessoria de Comunicação Social do MEC. Brasil e Espanha debatem ensino de espanhol no Brasil. **Gov.br**, Ministério da Educação, 04 nov. 2025. Disponible en: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/novembro/brasil-e-espanha-debatem-ensino-de-espanhol-no-brasil>. Acceso en: 09 dic. 2025.

CONTURSI, María E. **La enseñanza del portugués en la Argentina (1991-2001)**: estudio del dispositivo normativo, prácticas y representaciones, 2011. Tesis (Doctorado en Lingüística) — Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1606>. Acceso en: 30 dic. 2025.

ESCUDE, Pierre; CALVO DEL OLMO, Francisco. **Intercomprensão**: a chave para as línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Pour la Glottopolitique. **Langages**, Lyon, ano 21, n. 83, p. 05-34, 1986. DOI: <https://doi.org/10.3406/lgge.1986.2493>. Disponible en: https://www.persee.fr/issue/lgge_0458-726x_1986_num_21_83. Acceso en: 30 dic. 2025.

HERODOTE.NET. **10 août 1539**: Ordonnance de Villers-Cotterêts. 25 oct. 2023. Disponible en: https://www.herodote.net/10_aout_1539-evenement-15390810.php. Acceso en: 09 dic. 2025.

KRAMSCH, Claire. Language and Culture. **AILA Review**, Amsterdã, v. 27, n. 01, p. 30–55, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1075/aila.27.02kra>. Disponible en: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/aila.27.02kra>. Acceso en: 30 dic. 2025.

KRAMSCH, Claire; ZHU, Hua. Language, Culture and Language Teaching. *In*: HALL, Graham (ed.). **Routledge Handbook of English Language Teaching**. London: Routledge, 2016. p. 38-50. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315676203-5>.

MASELLO, Laura. Présentation du projet Lectures sur l'Amérique Latine en Intercompréhension. **Synergie Brésil**, Évreux, n. 13, p. 109-25, 2018. Disponible en: <https://gerflint.fr/Base/Bresil13/masello.pdf>. Acceso en: 09 dic. 2025.

MERCOSUR. Programa de acción del Mercosur hasta el año 2000. CMC / DEC. No. 9/95. **Revista de Economía: Segunda Época** (Banco Central del Uruguay), [S. l.], v. 03, n. 1, p. 141-155, 1995. Disponible en: https://bvr.ie.bcu.gub.uy/local/File/REVECO/1996/Programa_de_accion.pdf. Acceso en: 09 dic. 2025.

MERCOSUR, **Protocolo de Ouro Preto**, Ouro Preto: Estados Partes del Mercosur, 1994. Disponible en: <https://www.mercosur.int/documento/protocolo-ouro-preto-adicional-tratado-asuncion-estructura-institucional-mercosur/>. Último acceso: 9 de dic. 2025.

NEBRIJA, Antonio de. **La Gramática de Nebrija**: Gramática de la lengua castellana. Valladolid: Editorial Maxtor, 2022 [1492].

PARLAMENTO DEL MERCOSUL - PARLASUR. Parlamento do Mercosul. [S. l.], s. d. Disponible em: <https://www.parlamentomercosul.org/>. Acceso em: 14 jan. 2026.

PILLER, Ingrid. **Intercultural Communication**: a critical introduction. Edinburgh University Press, 2011.

RECUERO, Ana. **La historia de la enseñanza del español en Brasil a través de las políticas lingüísticas.** Video de la colección “El derecho a la palabra”. Proyecto UBACyT, 2025. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=fLLYFvmsx1Q>. Acceso en: 09 dic. 2025.

RUBIO SCOLA, Virginia. Políticas Lingüísticas e integración regional: la enseñanza del portugués en Argentina. *In*: ARNOUX, Elvira; BEIN, Roberto (org.). **Peronismo y glotopolítica: intervenciones en el sistema educativo y las academias.** Buenos Aires: Biblos, 2019a. p. 107-142.

RUBIO SCOLA, Virginia. Representaciones del español en la escuela secundaria en Brasil. *In*: RIESTRA, Dora; MÚGICA, Nora (ed.). **Estudios SAEL** (Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos). Bahía Blanca: Ediuns y SAEL, 2019b. p. 239-252. Disponible en: <http://www.sael.com.ar/volumens-sael/>. Acceso en: 09 dic. 2025.

RUBIO SCOLA, Virginia; POZZO, María I. La dimensión lingüística de la estrategia regional en el período 2003-2015: hacia la intercomprensión entre los países latinoamericanos. **Revista Ecúmene**, México, año 3, v. 2, n. 6, p. 219-252, 2023. Disponible en: <https://revistas.uaq.mx/index.php/ecumene/article/view/1166/939>. Acceso en: 09 dic. 2025.

RUBIO SCOLA, Virginia; POZZO, María I. La oferta de lenguas extranjeras en escuelas secundarias argentinas: la presencia/ausencia del portugués. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 24, n. 4, p. 01-22. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202434322>. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982024000400109&lang=pt. Acceso en: 09 dic. 2025.

RUBIO SCOLA, Virginia; RICCIARDI, Natalia; POZZO, María I. Iberofonía e intercomprensión entre el español y el portugués: desde la Raya a los cinco continentes. **Estudos linguísticos e literários**, Salvador, n. 73, p. 407-433, 2022. Disponible en: <https://revbaianaenferm.ufba.br/index.php/estudos/article/view/48680>. Acceso en: 09 dic. 2025.

RUBIO SCOLA, Virginia; SCHOCRON, Emilia; POZZO, María I. Análisis de ideologías lingüísticas en torno al portugués y su dimensión regional en discursos de docentes de portugués de la escuela secundaria argentina. **Quintú Quimün: Revista de Lingüística**, General Roca, v. 2, n. 7, p. 01-27, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10162215>. Disponible en: <https://zenodo.org/records/10162215>. Acceso en: 09 dic. 2025.

SAAVEDRA, Olga M.; SILVA, Carlos A. da (org.). **Las tramas de la unidad en Nuestramérica: Aportes para pensar la integración**. Buenos Aires: Ediciones Z; Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2022. Libro digital. Disponible en: <https://geicral.files.wordpress.com/2022/12/las-tramas-de-la-unidad-en-nuestramerica.pdf>. Acceso en: 09 dic. 2025.

SOLÍS, Carlos F. C.; MUÑOZ, Ángela E. Propuestas plurilingües para la integración latinoamericana: la intercomprensión de lenguas emparentadas como práctica de comunicación y educación. **Revista Sures**, Foz de Iguazú, n. 3, p. 01-17, 2014. Disponible en: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/139>. Acceso en: 09 dic. 2025.

TRUBETZKOY, Nikolai S. (1923): “La Torre de Babel y la mezcolanza de lenguas”. Disponible en: <https://www.uni-regensburg.de/assets/bohemicum/forschung/nekulasprachbund.pdf>. Acceso en: 09 dic. 2025.

UNESCO. **El Tratado de Tordesillas**. Memoria del Mundo. 2007. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/memory-world/treaty-tordesillas>. Acceso en: 09 dic. 2025.

WIKIMEDIA COMMONS. Cantino Planisphere. [S.l.], 1502. Mapa. Disponible en: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cantino_Planisphere.jpg. Acceso en: 4 jun. 2025.

CONTEXTOS FRONTEIRIÇOS E O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL: A POLÍTICA, A FRONTEIRA E A ESCOLA

Eliana Rosa Sturza²³

Resumo: Este artigo busca provocar um debate sobre os contextos de ensino de espanhol no Brasil. Centra-se no contexto específico das fronteiras do Brasil com os demais países sul-americanos. Propõe-se uma reflexão sobre a oferta de ensino de espanhol em espaços fronteiriços nos quais essa língua se faz presente, circula no ambiente e se incorpora ao repertório linguístico dos fronteiriços. Para sustentar a discussão sobre a fronteira como contexto específico para a oferta do ensino de espanhol no Brasil analisa-se a presença do espanhol no conjunto de verbetes que compõem o *Dicionário Compartilhado de Língua de Fronteira* (2015), elaborado por alunos de duas escolas municipais da cidade de Itaquí (RS), na fronteira com a Argentina. Os dois volumes do dicionário apresentam uma série de palavras que sinalizam para a ocorrência dos fenômenos linguísticos produzidos pelo contato do português e do espanhol. Considerando esse conjunto de palavras e os modos como elas aparecem como verbetes do dicionário, problematiza-se

23 Professora titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua no curso de Letras – Licenciatura em Espanhol e na área dos Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação em Letras.

sobre qual seria o ponto de partida para o ensino de espanhol a partir da sugestão de considerá-lo por contextos específicos como os das fronteiras.

Palavras-chave: Espanhol; Fronteira; Contato linguístico; Política Linguística.

1. Introdução

Ao longo de mais de vinte anos de pesquisa sobre a presença do espanhol nos contextos de fronteira, de modo recorrente, as mesmas inquietações seguem persistindo e sendo tematizadas nos debates sobre a oferta do ensino de espanhol na escola brasileira. Retorna-se, frequentemente, a mesma discussão, abordando as dificuldades em se garantir a permanência dessa oferta na educação básica, questão central no debate político-linguístico brasileiro sobre o ensino de línguas estrangeiras no sistema escolar, que há muito tempo se vê conflituoso pelo protagonismo do inglês. Não é em vão que se questione tanto sobre a instabilidade que ronda a presença da língua espanhola no currículo escolar no Brasil. É um problema relacionado às políticas nacionais e regionais, que ora apostam na integração, ora se distanciam, o que desanima ainda mais aqueles que lutam por sua permanência, que resistem a tanta instabilidade. Nessas condições externas e internas, também se instauram ainda mais dificuldades para se defender a relevância e a importância da oferta do ensino espanhol no Brasil nas diferentes instâncias de discussão, seja legislativa, jurídica e/ou educacional.

Soma-se a esta instabilidade da presença do espanhol na escola, os imaginários que, por um lado, a consideram como uma língua da vizinhança, o entusiasmo que defende a língua como um valor para a integração regional, para a construção

de uma transnacionalidade que nos aproxime enquanto brasileiros aos demais sul-americanos; por outro lado, observa-se uma displicência, uma desconsideração que se pauta na ideia de que o espanhol é fácil, é só um “português mal falado”, o que ajuda a atribuir um desprestígio ao aprendizado da língua, colocando-a em um *status* de pouca relevância como disciplina escolar e como objeto de aprendizagem. No caso das fronteiras, esses imaginários ganham outros contornos, há outras questões que estão diluídas pela proximidade territorial, mas há também situações de conflito, pois a ideia de fronteira como limite do território nacional sempre demarca, ainda que simbolicamente, um lá e um cá.

Quando se trata do contexto específico da fronteira, tem de se considerar primeiro a extensa fronteira geopolítica do Brasil com os outros países da América do Sul, onde o espanhol predomina como língua oficial e nacional; segundo, buscam-se experiências significativas e exitosas de escolas localizadas em municípios fronteiriços para tê-las como referência de projetos de sensibilização para o aprendizado do espanhol, da implementação de uma oferta que leva em conta a experiência com o espanhol fora da escola, da sua presença no espaço da fronteira bem como a relação da comunidade com a língua. Ou seja, observando-se a presença da língua dentro e fora da escola. O que essa relação diz sobre o espanhol como uma língua da fronteira? E outro ponto, não menos importante, é a histórica irregularidade da oferta do espanhol como disciplina de língua estrangeira na escola.

Levando em conta esses aspectos, proponho fazer, neste texto, uma provocação e uma reflexão político-linguística, a partir de experiências vivenciadas em formações pedagógicas e atividades de pesquisa. Neste sentido, destacá-las e compreendê-las enquanto modos de atuar na prática política, em especial, no que tange às estratégias em prol da permanência do espanhol na escola brasileira. Para tanto, trago o exemplo de um

projeto desenvolvido no âmbito das escolas de fronteira, para, deste modo, apresentar um exemplo de práticas de resistência político-linguística no enfrentamento das instabilidades produzidas pelas políticas educacionais, que contribuem de modo positivo para a gestão das línguas na escola.

2. Gestão da política linguística na escola

A perspectiva político-linguística adotada para refletir sobre a questão das línguas na escola está, antes de tudo, no escopo da política pública. Ou seja, pensar as línguas na escola é pensá-las na sua relação com as outras línguas, é olhar as línguas no seu conjunto. É, portanto, abordar a linguagem ou as linguagens, mais do que oferecer um saber sobre a língua ou atingir certos níveis de proficiência baseados na apreensão e uso adequado de códigos linguísticos específicos, de produzir textos e identificar gêneros textuais, por exemplo. Pensar as línguas na escola é também identificar: quantas línguas são faladas no espaço escolar? Quais experiências com as línguas os alunos já têm? Como os falantes administram uso das línguas a partir das suas práticas linguísticas? Que repertório linguístico os alunos demonstram ter e manejar? Todas essas perguntas, no caso das fronteiras, envolvem considerar o espaço multilíngue que caracteriza as zonas de fronteira, pois, além do português e do espanhol, estão presentes outras línguas (em diferentes graus de extensão e intensidade): as línguas indígenas, as línguas de imigração e de imigrantes, as línguas de contato (portunhol).

Esse cenário, em certos casos fortemente bilíngue, em outros muito mais multilíngue, caracteriza realidades linguísticas que configuram a fronteira como um contexto muito particular e muito potente. As fronteiras geográficas do Brasil, tão distantes dos grandes centros urbanos, são lugares sobre os

quais o olhar tende a ser voltado para a condição periférica. No entanto, a fronteira congrega um conjunto de aspectos sociais, econômicos, culturais e linguísticos que devemos tomar como constitutivo do contexto específico. Neste sentido, há de se repensar a oferta do ensino de espanhol a partir das realidades dos contextos fronteiriços, considerando as fronteiras do arco sul, as fronteiras do arco central, as fronteiras do arco norte, além de outros contextos com outras características: centros urbanos das grandes cidades, cidades litorâneas do sul, sudeste e nordeste.

Certamente, para cada um desses contextos, há modos específicos de gerir a oferta do espanhol, considerando as situações demandadas pelos espaços fronteiriços e a relação dessa língua (ou de suas variantes) com as demais línguas do território. Trata-se, então, de adotar uma perspectiva capaz de ajustar os objetivos de aprendizagem da língua aos contextos específicos, o que permitiria responder melhor às expectativas dos alunos e, além disso, atender aos anseios implícitos na pergunta: para que ensinar e aprender o espanhol?

Para responder tal pergunta, proponho esboçar considerações sobre os contextos específicos. Ressalta-se que essa proposta se origina na experiência com atividades desenvolvidas no âmbito do Programa das Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Ademais, ao longo dos anos, têm se tratado das situações linguísticas nas fronteiras, especialmente nas do Brasil com Argentina e com o Uruguai, mapeando-se as práticas sociais dos falantes fronteiriços e suas respectivas práticas linguísticas, seus modos de falar, de ser, de viver e habitar, bem como as paisagens linguísticas (Berger; Lecheta, 2019; Teixeira; Teixeira, 2025; Bratz, 2023), nas quais se materializam visualmente os processos de contato linguístico, marcando a presença das línguas nos espaços urbanos fronteiriços.

Ao considerarmos as fronteiras como um grande espaço de funcionamento das relações sociais, econômicas, comer-

ciais e culturais, estamos também compreendendo o espaço fronteiro como potência de interações. A relação dos falantes com as línguas e por meio delas não é, de todo, um consenso. A fronteira é lugar de disputa, de controle, de fiscalização, de estranhamentos. Nesse sentido, o tipo de fronteira, o modo como as travessias são facilitadas (com as pontes e vias urbanas compartilhadas) ou como são mais difíceis de cruzar, mais controladas (com sistema de balsas, por exemplo), determina a natureza e a intensidade das interações e estrutura as práticas sociais que só ocorrem pela especificidade de viver na fronteira: troca de moedas; mercadorias compradas, vendidas, revendidas e consumidas; dinâmicas das travessias; tipos de serviços (legais e ilegais); nomes dos lugares; referências do espaço; as paisagens que compartilham e as que remetem à separação; entre tantas outras situações cotidianas que colocam inevitavelmente as línguas em contato.

As práticas sociais, assim, constituem o funcionamento de práticas linguísticas e de estratégias comunicativas que caracterizam o modo de falar e o grau de intercompreensão entre os falantes fronteiros, que transitam frequentemente entre o espanhol e o português e vice-versa (Sturza, 2019; Bratz; Sturza, 2024). A descrição desse cenário, portanto, é um forte argumento para definir o contexto da fronteira como referência específica para o ensino de espanhol.

A identificação desse contexto (assim como de outros em diferentes partes do Brasil) nos coloca um desafio interessante: como pensamos o contexto das fronteiras, constituído por cenários, paisagens e práticas sociais nas quais o espanhol já está presente? Será que o ponto de partida para o ensino da língua na escola brasileira não a tem tomado a partir de um lugar que reforça sua estrangeiridade, equivocadamente reforçando esse *status* de língua estrangeira? Esses questionamentos podem oferecer uma tomada de posição que considere o que representa ensinar e aprender espanhol em contextos

diferenciados, em um país com tantas fronteiras delimitadas pela oficialidade de duas grandes línguas — português-espanhol — e em um continente que concentra o maior número de falantes de espanhol e português do mundo. Embora as fronteiras linguísticas envolvam o par português-espanhol, elas são diversas e complexas. A realidade linguística se impõe com cenários multilíngues e com dinâmicas distintas em cada ponto da extensa fronteira brasileira²⁴.

Todas as perguntas levantadas aqui têm tanto a função de provocar quanto de refletir, como já mencionamos, e pressupõem uma tomada de decisão política. A política pública na educação tem como premissa, no que se refere à oferta de espanhol na escola brasileira — marcada por grande irregularidade legal —, definir e gerir uma política linguística para a efetiva implementação do ensino das línguas nas escolas. Dessa premissa, ao se formular uma política educacional, faz-se necessário também pensar a gestão política e pedagógica do lugar que o espanhol ocupará na escola.

3. Produzir e refletir sobre as experiências

O Programa das Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) surgiu como consequência de uma experiência anterior desenvolvida no âmbito do Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira (PEIBF), entre os anos de 2005 e 2010. O PEIF, na forma de um programa, foi institucionalizado no Brasil em 2012 e implementado até 2015/2016. O PEIBF e o

24 O Brasil tem fronteira com pelo menos 6 países em que a língua oficial é o espanhol e que estão em zonas linguísticas muito diferentes, o que acarreta a necessidade de considerar a existência de uma série de variantes linguísticas do espanhol sul-americano em contato, também, com uma outra série de variantes linguísticas do português brasileiro.

PEIF, conhecidos também como “Escolas de Fronteira”, tiveram experiências diferentes de gestão, sendo a mais importante a mudança de *status* de projeto para programa, sobretudo no caso do Brasil.

O maior desafio, que sempre esteve presente, tanto no PEIBF como no PEIF, dizia respeito aos ajustes em relação à estrutura e ao funcionamento dos sistemas educacionais de cada país. Nesse sentido, o Programa — na sua fase inicial como projeto bilateral — foi implementado nos primeiros anos escolares do ensino fundamental (ou escola primária). A base do modelo intercultural e bilingue no período de 2005 a 2010 se sustentava no sistema do *cruce*, dinâmica de troca de professores entre as escolas participantes, chamadas escolas-espelho, facilitada nessa fase pelo sistema de uni docência (apenas um docente por turma). Ou seja, apenas um professor de cada ano escolar realizava o *cruce* de uma escola a outra, de um país a outro. Esta sistemática permitia, ainda, um planejamento conjunto e uma “certa” continuidade do processo de aprendizagem, dos conteúdos em desenvolvimento nos projetos comuns. A ideia fundante do modelo bilingue era justamente o ensino na língua e não da língua, na perspectiva de fomentar o bilinguismo de modo funcional e gradual, expondo os alunos às duas línguas — o português e o espanhol — e, assim, sensibilizando-os para uma condição bilingue.

A descontinuidade do PEIBF foi consequência da sua falta de institucionalização no Brasil, o que levou a entraves no financiamento do projeto, por falta de garantias asseguradas por um orçamento específico que nunca se efetivou. Uma política linguística que buscava promover a integração regional, por meio do sistema escolar, sofreu com as mudanças entre os setores do Ministério da Educação, bem como com as alterações nas políticas externas e internas; portanto, as incertezas não se restringiam apenas às fontes de financiamento.

No período entre 2012 e 2015, acentuaram-se também as dificuldades na representação do PEIF nos fóruns de discussões, com trocas constantes de representantes, além da dispersão das orientações e das diferenças nos enfoques dados nas formações de professores, entre outras questões de funcionamento e de gestão que contribuíram para a fragilidade do programa. Perdeu-se o objetivo político-linguístico de sua origem e finalidade, embora, naquele período, já se tivesse conquistado um espaço político importante com a criação do Grupo de Trabalho (GT) Escolas de Fronteira no Setor Educacional do Mercosul — SEM (Sturza, 2024).

A partir da portaria que institucionalizou o então PEIF, uma nova configuração do modelo inicial impactou diretamente a nova fase: deixou-se de dar ênfase ao bilinguismo e passou-se a privilegiar a interculturalidade, tornando esse o aspecto central das ações a serem desenvolvidas por escolas parceiras nas fronteiras. Desse modo, paulatinamente, a ideia da troca de professores desapareceu, dando lugar às experiências planejadas em conjunto ou àquelas que inseriam a vivência na fronteira como projeto escolar.

No bojo do desenvolvimento de projetos do PEIF, destaco a experiência de coordenar e acompanhar as Escolas de Fronteira participantes do programa no município de Itaqui, fronteira oeste do Rio Grande do Sul, em conjunto com os municípios de La Cruz e Alvear, na província de Corrientes, Argentina. Essas atividades ocorreram entre os anos de 2012 e 2015. As escolas participantes já faziam parte do antigo PEIBF; inclusive, uma delas, antes de 2005, já realizava atividades de intercâmbio cultural com escolas argentinas.

O projeto mais relevante desenvolvido no período de 2012 a 2015 na Escola Municipal Otávio Silveira e na Escola Municipal Vicente Solés, em Itaqui (RS), foi a elaboração do *Dicionário Compartilhado de Língua de Fronteira* (2015), que resultou em dois volumes, na versão impressa e também dis-

ponibilizado em versão digital no Manancial, o Repositório Digital da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O projeto envolveu alunos do curso de graduação em Letras da UFSM, vinculados ao Programa PET Letras, além de bolsistas do PEIF que atuavam em atividades de formação junto às escolas.

A execução do projeto envolveu alunos dos anos finais do ensino fundamental de ambas escolas; cada escola produziu o seu próprio dicionário. A estrutura do dicionário foi organizada considerando a escolha dos verbetes, suas definições, sinônimos e exemplos, além da ilustração com fotos e desenhos, tarefa também a cargo dos alunos. Desse modo, o dicionário foi uma construção compartilhada e significativa, à medida que passou por uma fase de discussão em sala de aula, na qual se abordou a natureza do dicionário como instrumento linguístico e objeto discursivo. Posteriormente, procedeu-se à escolha das palavras, à elaboração e à organização dos verbetes, segundo o modelo que caracteriza o dicionário como objeto da linguagem. O projeto foi acompanhado pelos professores de língua portuguesa e de língua espanhola das escolas envolvidas, com participação e acompanhamento dos alunos de Letras da UFSM, bolsistas do PET Letras.

Ao analisarmos o conjunto de verbetes dos dois volumes, identificamos a existência de empréstimos linguísticos do espanhol, presentes no português da fronteira, ou seja, na variante do Português Gaúcho da Fronteira — PGF (Trindade; Behares; Fonseca, 1995). São palavras que remetem ao mundo da fronteira, ao modo de vida, às manifestações da cultura gauchesca, ao trabalho rural e à condição da vida na fronteira.

Para exemplificar, foram selecionados alguns verbetes de um conjunto de cerca de cem que compõem cada volume do *Dicionário Compartilhado de Língua de Fronteira* (2015), com objetivo de demonstrar características específicas do modo de falar desses jovens fronteiriços. Destaca-se apenas a definição do verboete.

a) Escola Municipal Otávio Silveira:

A la pucha: quando nos apavoramos com alguma coisa.

Avil: objeto que possui gás e faz fogo.

Borracha: pessoa que está embriagada, alcoolizada.

Capincho: animal do campo, achado, geralmente, nos banhados.

Cusco: cachorro sem raça.

Entrevero: comida feita com diversos tipos de carne.

Friaca: muito frio.

Guisado: carne moída.

Lida: trabalho no campo.

Macanudo: muito bom, ótimo.

Poncho: uma espécie de capa de chuva que gaúcho usa para a lida no campo.

Que tal: expressão usada para iniciar uma conversa.

Solito: ficar sozinho.

Te arranca: expressão usada quando se quer fazer alguém sair de perto, sair correndo.

Xisme: pessoa dengosa ou escandalosa.

No conjunto de verbetes selecionados do volume da Escola Municipal Otávio Silveira, a fim de ilustrar, observamos palavras que apresentam alterações de significado e de grafia, resultado do contato linguístico, produzindo ressignificações e adaptações, como nos casos de **xisme** e **te arranca**. É importante ressaltar que predominam, na escolha dos verbetes, as palavras que remetem à vida no campo, ao estilo de vida do gaúcho do Pampa, pois, do ponto de vista do relevo, essa vasta região constitui um contínuo territorial, um bioma transnacional que abrange três países: Argentina, Brasil e Uruguai.

Claramente, observa-se uma tendência ao bilinguajamento, caracterizado pelo entremeio de palavras do português e do espa-

nhol, além de outras línguas, como a palavra **guri** (guarani) e **funda** (italiano). Esse conjunto de verbetes evidencia as referências desses jovens falantes, parte do universo vivido por eles. Há, desse modo, um conhecimento prévio do espanhol presente no modo de falar esse português, o Português Gaúcho da Fronteira (Sturza, 2024). Os processos de mistura e de alternância no uso de uma língua ou outra reforçam ainda outra ideia: a de que, na fronteira, todos se entendem porque falam “portunhol”.

b) Escola Municipal Vicente Solés

Abrir cancha: abrir espaço para passar.

Aprochegar-se: aproximar-se; chegar perto.

Bochincho: tipo de briga ou uma brincadeira.

Campeiro: pessoa que mora no campo ou que cuida do campo dos outros.

Chanchó: uma forma de chamar o animal suíno.

Churipã: pão com linguiça.

Deitar o pelo/cabelo: sair rápido, correndo; quando você tem que correr ou dormir.

Entrevero: aglomeração de pessoas; muitas pessoas no mesmo lugar.

Haragano: pessoa que não faz nada.

Matear: tomar chimarrão.

Morocho: moça morena da campanha.

Paisano: uma pessoa camarada.

Peleia: briga.

Remolacha: beterraba.

Trago: bebida alcoólica.

Nesse outro conjunto de verbetes, do volume elaborado por alunos da Escola Municipal Vicente Solés, observamos a repetição de alguns fenômenos característicos da situação de contato linguístico: empréstimos como nas palavras **chanchó**,

morocho, paisano, peleia, remolacha; influências na expressão **deitar o pelo/cabelo** (mostrando a alternância no uso de uma palavra ou outra); mistura das línguas, com uma adaptação em **churipã** (choripán); e ressignificações, como as das palavras **entrevero, haragano e abrir cancha**.

Todas essas palavras pertencem a um conjunto de vocábulos que remetem ao modo de vida, de ser e de estar na fronteira. Os falantes estão, de fato, expostos ao espanhol, seja porque ele já está incorporado ao Português Gaúcho da Fronteira (Trindade; Behares; Fonseca, 1995), seja porque, nas dinâmicas cotidianas, a língua espanhola, em sua variante correntina (Argentina), se faz presente nas interações comunicativas dos fronteirços, inclusive apontando para o uso do portunhol nas interações cotidianas.

Evidentemente, cada fronteira possui um modo próprio de falar e, nesse sentido, cada contexto apresenta diferentes formas de o espanhol se fazer presente, circular, interferir ou se misturar com a língua portuguesa, mas, sem dúvida, compartilhando o mesmo espaço fronteirço com todas as suas condicionantes sociais, econômicas e culturais. A língua espanhola está ali, disponível para ser incorporada ao repertório linguístico dos falantes fronteirços.

Os dicionários revelam a familiaridade dos alunos com o espanhol, como podemos observar na escolha das palavras, suas definições e exemplos. Essa familiaridade nos sugere que o espanhol está presente na fronteira em diferentes graus de compreensão e uso. Ainda que o conjunto de verbetes constitua apenas uma amostragem de jovens na faixa etária entre 12 e 14 anos (Sturza, 2024).

Se, em termos de quantidade, o conjunto de palavras que compõe os dois volumes do dicionário (algumas delas se repetem) pode ser considerado uma amostragem pequena, também sinaliza a vitalidade desse vocabulário de língua de fronteira. Nele, o português e o espanhol mostram uma interpenetração e

uma intercompreensão para a comunicação, possibilitadas pelo contato entre falantes das duas línguas, o que contribui para o uso e a resignificação de palavras que remetem ao mundo da fronteira, bem como para a inclusão de palavras do espanhol no Português Gaúcho da Fronteira, tomadas de empréstimo da língua vizinha, ou seja, do espanhol/castelhano. São vários os modos como os fenômenos linguísticos de contato se apresentam: empréstimos, misturas, influências, alternância de códigos; todos contribuem na constituição de um modo de falar dos fronteiriços.

A relação interpessoal dos fronteiriços não é sempre amistosa, a fronteira se impõe de vários modos, em diversas situações: bandeiras, aduanas, imigração, polícia, balsas, pontes e rios. O modo de ser fronteiriço, por vezes, arredio, outras vezes, aproximado, se revela em palavras registradas no dicionário como **paisano** ou **hermano**, que são identificadas como oriundas do espanhol. Em outras, a palavra se apresenta naturalizada como pertencente ao vocabulário gauchesco, como: **macanudo**, **entrevero**, **a la pucha**.

Em outras regiões de fronteira — como na Tríplice Fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai, e em fronteiras mais conurbadas, como as das cidades de Sant’Anna do Livramento e Rivera (fronteira entre Brasil e Uruguai) — os fenômenos decorrentes do contato linguístico se intensificam e se materializam nas paisagens urbanas (placas, letreiros, sinalizações, avisos, entre outros). Há, assim, um espaço visual que revela paisagens linguísticas que só existem porque o português e o espanhol compartilham um mesmo espaço fronteiriço²⁵.

Tomar os dicionários como base para sustentar uma reflexão sobre os contextos de ensino de espanhol no Brasil é uma tentativa de demonstrar a vitalidade da língua no lado brasileiro

25 Entende-se aqui espaço fronteiriço como um território que se caracteriza pela contiguidade social, cultural, econômica e também linguística. As fronteiras estão demarcadas, mas os sujeitos se movem, levam também a fronteira com eles.

da fronteira. Pesquisas etnográficas que façam um diagnóstico sociolinguístico, com foco na presença do espanhol no espaço fronteiriço e no repertório dos falantes, poderiam contribuir de modo significativo para um planejamento mais adequado para o ensino de espanhol na escola, auxiliando na elaboração de um projeto de ensino que responda às realidades sociolinguísticas das fronteiras hispano-brasileiras. Com mais dados linguísticos que revelem o grau e intensidade da presença do espanhol, seria possível propor uma política linguística de gestão do ensino da língua, tendo como ponto de partida o já conhecido e não o estrangeiro. Não há como ensinar espanhol no contexto da fronteira usando parâmetros espelhados no ensino de inglês, e muito menos atribuir estrangeiridade ao ensino da língua espanhola. Os planos de ensino deveriam levar em conta que ela é nossa língua da vizinhança (Fagundes; Krewer; Sturza, 2025).

Para ressaltar esse ponto de vista, no período de funcionamento do Programa das Escolas Interculturais de Fronteira, uma docente da área de espanhol da Escola Municipal Otávio Silveira fez um depoimento no qual apresentou algumas observações muito pertinentes e relevantes sobre o espanhol na escola. Responsável por projetos em espanhol com alunos dos anos iniciais e, também, atuando como professora da disciplina de língua espanhola nos anos finais, ela relatou que, quando as crianças chegam ao 5º ano e iniciam os estudos do espanhol, elas já têm a língua naturalizada no seu repertório e apresentam atitudes positivas em relação à língua, demonstram desejo de seguir aprendendo. A professora acrescentou, em seguida — talvez o aspecto mais importante de seu depoimento —, que também era docente de língua espanhola em uma escola de ensino médio no período noturno. Nesse contexto, revelou que os alunos não tinham nenhum apreço pela disciplina de espanhol, achavam desnecessário aprendê-la e apresentavam atitudes marcadamente negativas em relação ao aprendizado do espanhol como língua estrangeira.

O depoimento da professora nos leva a considerar uma questão fundamental quando se trata da oferta do ensino de espanhol na escola: os anos iniciais são espaços potentes para a sensibilização às línguas. Seria essa a fase apropriada para iniciar a oferta do ensino de espanhol na escola?

4. Considerações finais

No contexto fronteiriço, portanto, é preciso identificar as práticas sociais, culturais e os fenômenos linguísticos, considerando também o tipo de fronteira, pois as características de cada uma determinam o maior ou menor grau de presença dos falantes e seus contatos. É preciso considerar as dinâmicas que definem a intensidade das relações interpessoais, as variedades linguísticas do espanhol (ou do português) presentes no repertório dos fronteiriços e as práticas cotidianas compartilhadas na vida diária, aspectos relevantes a serem levados em conta. Desse modo, é preciso pensar a escola como lugar de conexão com as realidades da fronteira, com as potencialidades que oferecem e que deveriam ser transformadas em conteúdo de aprendizagem na escola.

A participação no Projeto das Escolas de Fronteira e a elaboração do *Dicionário Compartilhado de Língua de Fronteira* produziram um espaço de conhecimento e reconhecimento da língua praticada por aqueles alunos fronteiriços. O espanhol está presente no espaço, nas referências culinárias: churipán, entrevero, guisado, carreteiro, vaca atolada, pucheiro; nas práticas sociais: lida, orear, peleia, matear, pilcha; nas práticas culturais: fandango, gauderiar, carreira, lagartear, sestear, trovar. Essas identificações, por um lado, colocam o espanhol no âmbito da familiaridade; por outro, também provocam um sentimento de recusa: “não preciso aprender”, como vimos no depoimento da professora da Escola Municipal Otávio Oliveira.

Vale ressaltar que não se pode ignorar o fato de que o espanhol faz parte do repertório linguístico dos fronteiriços, de modo explícito ou implícito, mas está ali, ao alcance. Nesse sentido, a reflexão aqui é no sentido de colaborar, propondo que se considerem firmemente os contextos de aprendizagem e seus propósitos, a fim de gestarmos uma política linguística que valorize o ensino de espanhol na escola a partir de sua relação com a sociedade fronteiriça, tão diversa e, ao mesmo tempo, tão particular, tão específica. Nessa direção, é necessário reforçar uma política educacional que consiga, de modo claro, apontar e argumentar a relevância de se aprender o espanhol nas escolas brasileiras.

Referências

BERGER, Isis R.; LECHETA, Michelle. A paisagem linguística de um campus universitário fronteiriço: língua e poder em perspectiva. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 396-414, maio/ago., 2019. DOI: <https://doi.org/10.22168/2237-6321-21486>. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46431/1/2019_art_mlechetairberger.pdf. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRATZ, Maurício E. **No ir e vir da balsa**: o espaço de enunciação nas paisagens linguísticas da fronteira Porto Xavier/San Javier. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) — Área de concentração em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/29403>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRATZ, Maurício E.; STURZA, Elisa R. Comunicação Transfronteiriça: portunhol, uma língua de intercompreensão. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 17, n. 30, p. 86-103, 2024. DOI: <https://doi.org/10.48075/rtm.v17i29.32498>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/32498>. Acesso em: 30 dez. 2025.

ESCOLA Municipal Otávio Silveira; Escola Municipal Vicente Solés (ed.). **Dicionário Compartilhado de Língua de Fronteira**. UFSM, 2015.

FAGUNDES, Angelise; KREWER, Emanuele; STURZA, Eliana R. Professor Agente Glotopolítico: reflexiones desde las escuelas de frontera. *In*: SEVERO, Cristine Gorski; BARBOSA, Maria Luiza Rosa (org.). **Políticas linguísticas educacionais: teoria e prática**. Araraquara: Letraria, 2025. p. 76-89.

STURZA, Eliana R. Portunhol: a intercompreensão em uma língua da fronteira. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 81, n. 1, p. 97-113, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8113568>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3568>. Acesso em: 30 dez. 2025.

STURZA, Eliana R. Dicionários compartilhados: o repertório bi/multilíngue dos falantes fronteiriços. *In*: FAGUNDES, Angelise; FONTANA, Marcus V. L.; STURZA, Eliana R.; DAVIÑA, Liliana (org.). **Cruzando Fronteiras: os estudos culturais, a sociolinguística e as políticas linguísticas em regiões fronteiriças**. São Carlos: Pedro e João editores, 2024. p. 23-42.

STURZA, Eliana R. MERCOSUL Educacional: conjuntura política e os efeitos sobre as línguas da região. *In*: PONTE, Andrea S.; CÁCERES, Glenda H.; BRANCO, Natieli L.; MOTA, Sara dos S.; HIPPERDINGER, Yolanda (org.). **De linguas, ideologías y prácticas: políticas linguísticas e gestão de línguas no Cone Sul**. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2024. p. 25-41.

TEIXEIRA, Wagner B.; TEIXEIRA, Ana C. da S. Considerações sobre o portunhol na paisagem linguística de Benjamin Constant, no Amazonas. *In*: BERGER, Isis R.; BUENO, Cristiane A. R.; MARTINY, Franciele M. (org.). **Diálogos em Política Linguística**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. p. 248-268. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-221-2.9>.

TRINDADE, Aldema; BEHARES, Luís; FONSECA, Mariane. **Educação e Linguagem em Áreas de Fronteira Brasil - Uruguai**. Santa Maria: Pallotti, 1995.

PROFESSORES DE ESPANHOL EM REDES DISCURSIVAS COLABORATIVAS: A UNIÃO FAZ A FORÇA NA ERA PÓS-DIGITAL

Alan Ricardo Costa²⁶

Vilson J. Leffa²⁷

Resumo: Este capítulo discute as redes discursivas colaborativas entre professores de espanhol na era pós-digital, destacando como a colaboração docente se configura como estratégia de resistência e de potencialização da formação docente mesmo em um contexto de instabilidade política e educacional para o ensino de espanhol no Brasil. No primeiro momento, faz-se uma revisão da literatura sobre colaboração docente, mostrando que a organização coletiva dos professores de espanhol tem uma história que remonta à década de 1950 e, desde então, vem se transformando junto a mudanças sociais, pedagógicas e tecnológicas. Em um segundo momento, é realizada uma cartografia complexa, isto é, uma pesquisa narrativa, de abordagem qualitativa e complexa, com base nos discursos de nove professores de línguas em formação (acadêmicos de cursos de licenciatura em Letras de uma universidade federal) sobre colaboração e tecno-

26 Doutor em Letras. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

27 Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade do Texas. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

logias. A cartografia das narrativas revela e conecta as dimensões principais da colaboração docente: formativa, tecnológica e político-identitária, que se entrelaçam de forma recursiva. Em especial, destaca-se a importância das tecnologias digitais, que reconfiguram possibilidades de colaboração em rede, permitindo a criação de comunidades de prática, o compartilhamento de conhecimentos e de materiais didáticos, e o pensamento crítico sobre as inteligências artificiais, por exemplo.

Palavras-chave: Colaboração; Tecnologias; Pós-Digital.

1. Introdução

Como a concebemos hoje, a colaboração entre educadores é uma pauta que emerge, possivelmente, em meados do séc. XX, com a fundação dos primeiros sindicatos de professores, como a Associação dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (APEOESP²⁸), em 1945, e a Associação Brasileira de Professores de Espanhol (APES), em 1959, e com o estudo de especialistas como Paulo Freire (1996) e Moacir Gadotti (1996). Tais autores não somente pensaram a formação docente como processo intrinsecamente social, dialógico e coletivo, mas também sinalizaram caminhos possíveis para a união intencional e colaborativa de educadores com vistas à potencialização de seu trabalho.

A temática não é nova, mas vem ganhando novos contornos no séc. XXI, por exemplo, no que tange às dimensões técnica e trabalhista: o papel de professores vem sendo redefinido ao longo das últimas décadas, acompanhando mudanças na sociedade. Temos, hoje, práticas diferentes das de outrora, em funções como preparar aulas e elaborar materiais didáticos,

²⁸ Hoje Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, iniciado em 13 de janeiro de 1945, em São Carlos.

antes trabalhos mais solitários e “artesanais”, e agora cada vez mais coletivos, no viés da (co)produção e coautoria (Costa, 2016; Alves, 2023). Quanto à dimensão didático-pedagógica, também já não aprendemos ou “nos formamos” como antes, sendo necessário reconhecer nosso “inacabamento docente” (Freire, 1996), nossa contínua “des(re)construção”, o que aponta para uma formação profissional que nasce e se nutre de redes de interação e colaboração entre docente-docentes e docente-discentes.

Na atualidade, é inegável o impacto da internet, das redes sociais e da popularização de tecnologias digitais no redesenho das formas de interação/interatividade e colaboração/cooperação entre docentes e discentes. Na proposta conceitual de Wagner (1994), que não foi unanimidade à época, a interação abarca as trocas entre sujeitos (humanos), enquanto a interatividade abarca a troca entre sujeitos e objetos (máquinas), sem mencionar as trocas entre um objeto e outro (Leffa; Vetromille-Castro, 2008). Por sua vez, a cooperação foca na divisão explícita de tarefas entre os indivíduos, que geralmente operam de forma autônoma e relativamente independente, enquanto a colaboração pressupõe um trabalho conjunto dos participantes, de forma interdependente e simultânea (Hartley, 1999).

Antes marcadamente distintos, esses conceitos tornam-se mais difusos na atual conjuntura pós-digital. Esse termo, que não indica um “depois do digital”, alude à naturalização das tecnologias digitais nas esferas sociais, inclusive na educação. O foco já não está na novidade tecnológica, mas na superação da separação entre os mundos real e virtual (Jandrić *et al.*, 2018). Logo, as perspectivas pós-digital e pós-humanismo (Leffa; Alves; Fontana, 2020) complexificam as interações/interatividades e as possibilidades de colaboração/cooperação, com sistemas de inteligência artificial generativa, por exemplo.

Diante do exposto, nosso objetivo com o presente capítulo é debater as redes discursivas colaborativas entre professores de espanhol na era pós-digital. Entendemos que é urgente o forta-

lecimento da colaboração entre professores de língua espanhola, pois o cenário brasileiro é marcado por profunda instabilidade política e educacional quanto ao idioma²⁹. Soma-se a esse imbróglio a negligência de alguns setores conservadores do país em relação ao inquestionável potencial estratégico, econômico, cultural e acadêmico da língua espanhola para o Brasil, assentado principalmente em sua posição geopolítica na América Latina. Tudo isso, junto à necessidade de maior integração de povos latino-americanos e caribenhos, demanda mobilização coletiva de professores de espanhol (formados e em formação). Tendo em vista que “a união faz a força”, à classe de professores de espanhol cabe unir-se para resistir, colaborar e lutar.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, na segunda seção, apresentamos uma revisão da literatura sobre a colaboração entre professores de línguas, com ênfase nos docentes de espanhol. Na terceira seção, analisamos, com base na pesquisa narrativa, as perspectivas discursivas de nove licenciandos em Letras sobre colaboração e práxis docente. Por fim, na quarta seção, discutimos o futuro (incerto) da colaboração entre educadores na era pós-digital.

2. Professores de espanhol colaborando: o que a literatura nos mostra?

Nosso debate sobre professores de espanhol em redes discursivas colaborativas tem o respaldo teórico-epistemológico

29 Vale lembrar a Lei nº 11.161, de 2005, um grande avanço para a área ao tornar obrigatória a oferta do espanhol nas escolas. Entretanto, esta conquista sofreu um revés significativo em razão da Reforma do Ensino Médio, de 2017, durante o governo Temer, que revogou tal obrigatoriedade. A obra organizada por Fagundes, Lacerda e Santos (2019), sobre o movimento #FicaEspanhol, apresenta um retrato importante dessa época.

gico da Linguística Aplicada (LA). A LA é, em breve síntese, um campo de estudos sobre a linguagem como prática social (Paiva; Gomes; Costa, 2006) em um viés crítico, transgressivo e indisciplinar (Moita Lopes, 2006). Já em seus primórdios, nas décadas de 40 e 50, a LA mostrou-se um campo frutífero para o estudo da colaboração entre professores, com pesquisas sobre a prática docente (principalmente seus métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira). Também na década de 90, quando a LA se abriu para a pesquisa sobre tecnologias digitais e a formação de comunidades por meio delas, sobretudo na subárea que passou a ser reconhecida pela sigla CALL³⁰, a colaboração entre educadores uma vez mais esteve em pauta.

Nos últimos vinte anos, a comunidade de CALL brasileira tem se debruçado sobre a formação de “comunidades de docentes” e a “colaboração em massa” entre professores de línguas (Paiva, 2006; Leffa, 2016; Nascimento; Rozenfeld, 2024; Fialho; Costa; Beviláqua, 2024; entre outros). Diante dessa crescente literatura, propomo-nos nesta seção a um breve “estado da arte”, posto que estudos dessa natureza, de cunho bibliográfico, possibilitam o entendimento de diferentes aspectos que vêm sendo destacados em certa bibliografia.

Como primeiro procedimento metodológico, buscamos trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações, base de dados oficial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Nossa escolha justifica-se por o referido catálogo reunir informações sobre as teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) reconhecidos em todo o país. Optamos pela busca digital orientada pelo uso dos seguintes termos: “colaboração” e “professores de espanhol”, com o uso de aspas como estratégia para o mape-

30 *De Computer-Assisted Language Learning*. Em pouco tempo, a área já não se ocupava exclusivamente do computador, estudando tecnologias em geral, mas a sigla já estava consagrada no Brasil.

amento de literatura que contivessem os termos específicos em sequência. Localizamos catorze trabalhos, que apresentamos no Quadro 1 (a seguir) por ordem de data de publicação:

Quadro 1: Dissertações e teses que versam sobre a colaboração docente

	Autoria e ano	Título	Notas sobre a colaboração
1	Escalante (2006)	<i>As representações de alunos sobre professores de espanhol como língua estrangeira</i>	O trabalho analisa as representações que os alunos têm sobre os professores de espanhol. Não tem como tema central a colaboração entre docentes, mas a relação professor-aluno e as representações construídas nessa interação.
2	Fonseca (2009)	<i>Ensino de leitura: o que diz um grupo de professores de espanhol da rede pública de Pelotas</i>	A autora analisa as percepções de um grupo de professores de espanhol sobre o ensino de leitura. O trabalho não tem como foco principal a colaboração entre docentes, mas eventualmente discute o ensino de línguas em um viés colaborativo.
3	Fialho (2011)	<i>Comunidades virtuais na formação de professores de espanhol língua estrangeira a distância na perspectiva da complexidade</i>	A tese aborda a colaboração entre professores de espanhol através de comunidades virtuais de compartilhamento de conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas. Introduz os conceitos de “colaboração em massa”, de Tapscott e Williams (2007), e de “sabedoria das multidões”, de Surowiecki (2006), no ensino de línguas estrangeiras, com vistas a: superar o isolamento geográfico de professores em diferentes regiões; promover a construção coletiva de conhecimentos sobre o ensino de espanhol; facilitar o compartilhamento de materiais didáticos; criar uma rede de apoio mútuo entre professores com diferentes níveis de experiência etc.

4	Silva (2011)	<i>“Me siento colgado, aún, en la barriga de la lengua materna”: o contato-confronto com a identidade linguística do espanhol por parte de futuros professores</i>	O trabalho foca na construção da identidade linguística de professores de espanhol pré-serviço, concentrando-se na formação individual desses sujeitos. Embora a colaboração entre docentes não seja o tema central da pesquisa, são abordados aspectos identitários que podem ser influenciados pelo contato com outros professores e falantes da língua.
5	Santos (2019)	<i>O ensino da língua espanhola no Rio Grande do Sul: quais as perspectivas para o futuro?</i>	O trabalho analisa as perspectivas futuras para o ensino de espanhol no Rio Grande do Sul. A colaboração é abordada de forma indireta, à medida que são discutidas articulações políticas em defesa da oferta da língua espanhola nos currículos escolares, como, por exemplo, o movimento #FicaEspanhol.
6	Souza (2019)	<i>Crenças, motivação e agenciamento político de professores de espanhol: formando uma comunidade de prática</i>	Aborda diretamente a formação de comunidades de prática entre professores de espanhol, analisando como crenças, motivações e agenciamento político dos docentes influenciam na constituição dessas comunidades colaborativas. O trabalho destaca que as comunidades de prática permitem o compartilhamento de experiências e conhecimentos entre professores, e que a atuação em rede contribui para a superação de desafios comuns enfrentados pelos docentes.
7	Vírsida (2019)	<i>Infográficos para ensino de LE/LA? Análise de materiais didáticos, design e desenvolvimento de um curso para a formação de professores de espanhol no contexto brasileiro da educação básica</i>	O trabalho aborda o desenvolvimento de um curso para formação de professores de espanhol focado no uso de infográficos. A proposta de um curso de formação sugere um espaço de compartilhamento de conhecimentos, materiais didáticos e práticas entre professores.

8	Sá (2021)	<i>A competência linguístico-comunicativa de futuros professores de espanhol: retrato da formação inicial de uma universidade pública maranhense</i>	Foco na formação inicial de professores de espanhol e na competência linguístico-comunicativa dos futuros docentes. Embora não tenha como tema central a colaboração entre professores, a pesquisa toca aspectos da formação que podem ser beneficiados por práticas colaborativas, especialmente a formação inicial.
9	Atanaka (2021)	<i>Ensino de espanhol língua estrangeira por meio de sequências didáticas em situação de ensino remoto - metodologias de ensino e concepções de erro</i>	O trabalho foca em metodologias de ensino e concepções de erro no ensino remoto de espanhol. A autora trata, ainda que de forma periférica, do “espírito colaborativo” do ambiente de aprendizagem (por parte de professores e estudantes) e da importância das interações para enfrentar os desafios do ensino remoto.
10	Silva (2021)	<i>O ensino do Espanhol no Brasil: percurso historiográfico no século XX</i>	O trabalho apresenta uma análise historiográfica do ensino de espanhol no Brasil durante o séc. XX. A análise histórica da autora possibilita vislumbrar a importância da organização coletiva dos professores em diferentes momentos.
11	Godinho (2021)	<i>Multimodalidade, gêneros discursivos, habilidades e competências: fazendo a ponte entre a prova de espanhol do ENEM e a sala de aula</i>	A autora foca na relação entre a prova de espanhol do ENEM e as práticas de sala de aula. Não há informações suficientes sobre a colaboração entre professores de espanhol.
12	Menezes (2022)	<i>“Todo mundo vai ter voz e vez”: a apropriação da translinguagem na colaboração entre uma pesquisadora e uma professora de espanhol em um contexto de imigração venezuelana</i>	O trabalho aborda a colaboração entre uma pesquisadora e uma professora de espanhol, destacando como essa parceria colaborativa contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas em um contexto de imigração venezuelana, como a pedagogia da translinguagem.

13	Santos (2023)	<i>Revisitando a competência reflexiva: um estudo de caso longitudinal de uma docente de língua espanhola</i>	Este trabalho foca na competência reflexiva individual de uma professora de espanhol, analisando seu desenvolvimento ao longo do tempo. A autora não trata pontualmente da colaboração entre professores de espanhol.
14	Sataka (2023)	<i>Experiências de currículo, metodologia, tecnologia e formação de professoras de espanhol: narrativas em/ no curso</i>	A pesquisa valoriza as narrativas das professoras como forma de compartilhamento de experiências, com base nos conceitos de “comunidade responsiva” e “comunidade responsiva relacional”, isto é, grupos de pessoas com as quais podemos compartilhar nossos textos em construção para que eles comentem seus sentidos e suas interpretações.

Fonte: os autores.

Conforme podemos observar, três trabalhos abordam a colaboração em rede entre professores de espanhol como tema central: Fialho (2011), Souza (2019) e Menezes (2022). São estudos que defendem a importância do trabalho colaborativo, enfatizando benefícios como (1) o compartilhamento (de conhecimentos, experiências e materiais didáticos para o ensino de línguas), (2) a formação docente em rede, superando distâncias físicas e geográficas em prol de uma prática mais potente, e (3) o fortalecimento político (que incluem questões de fortalecimento do agenciamento político dos professores de espanhol, assim como enfrentamento coletivo de desafios específicos da área). Os demais trabalhos, embora não tenham a colaboração como foco principal, tocam aspectos que podem ser beneficiados por práticas e redes colaborativas, como a formação inicial e continuada, o desenvolvimento da competência reflexiva, o enfrentamento de desafios do ensino remoto (durante a pandemia de covid-19) e a avaliação das práticas de sala de aula.

O papel das tecnologias digitais na mediação de práticas colaborativas foi abordado em quatro estudos, a saber: Fialho (2011), que foca em comunidades virtuais na formação de professores de espanhol; Vírsida (2019), que investiga o infográfico enquanto um gênero multimodal potente para as aulas de espanhol; Atanaka (2021), que versa sobre o ensino remoto de espanhol, o que implica necessariamente o uso de tecnologias digitais; e Sataka (2023), que debate aspectos tecnológicos na formação de professoras de espanhol.

Aspectos da dimensão política do trabalho docente são explicitamente tratados em dois estudos: Souza (2019), que investiga crenças, motivações e agenciamento político de professores de espanhol na perspectiva da formação de uma comunidade de prática, e Silva (2021), que se debruça sobre o ensino do espanhol no Brasil por meio de um percurso historiográfico no século XX. Nesse viés, as autoras ocasionalmente perpassam por tópicos atrelados à colaboração entre docentes, como o papel das associações e dos sindicatos, a importância de romper com o individualismo e a cooperação no ensino de línguas.

Com vistas a ampliar nossa revisão da literatura, passamos a um segundo procedimento de mapeamento de bibliografia da área, por meio do Google Acadêmico (*Google Scholar*). Empregamos os mesmos termos de busca utilizados anteriormente. Registramos no Quadro 2 (a seguir) apenas os dez primeiros resultados “inéditos”, ou seja, excluimos os resultados repetidos já mapeados via busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Quadro 2: Publicações que versam sobre a colaboração entre professores de espanhol

	Autoria e ano	Título	Notas sobre a colaboração
1	Rinaldi (2006)	<i>Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro</i>	A autora aborda em sua dissertação as lacunas na formação de professores para o ensino de espanhol para crianças. O foco não é a colaboração, mas é abordada a importância da formação continuada pautada no compartilhamento de experiências entre docentes.
2	Escobar e Vetromille-Castro (2012)	<i>A escala comum de valores: covalorização para interação e construção do saber nos fóruns de uma licenciatura de formação de professores de espanhol como língua estrangeira</i>	O estudo tem como foco a interação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e fóruns online. Os autores analisam como valores compartilhados fomentam a interação entre professores de espanhol em ambientes virtuais.
3	Carvalho (2012)	<i>O papel do Teletandem na formação de professores de espanhol</i>	A autora estuda o Teletandem como ferramenta para formação docente e destaca como as tecnologias permitem interações autênticas entre falantes de diferentes línguas.
4	Silva Matos (2014)	<i>Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro</i>	A autora investiga nesta tese a formação intercultural de professores de espanhol no Brasil, destacando a construção de materiais didáticos críticos e a importância da autonomia docente em contextos socioculturais diversos.

5	Silva (2020)	<i>O uso do dispositivo móvel celular nas aulas dos professores de espanhol do estado da Paraíba</i>	O estudo foca especificamente em dispositivos móveis como recursos didáticos e como eles facilitam a colaboração entre professores e alunos.
6	Maciel et al. (2024)	<i>Contribuições do Teletandem para a formação inicial de professores de Espanhol - Língua Estrangeira</i>	O trabalho analisa o Teletandem na formação inicial de professores, e os autores enfatizam o papel das tecnologias na promoção de interação e colaboração entre professores de espanhol.
7	Silva (2024)	<i>A contribuição do PIBID na formação de professores de Espanhol Língua Estrangeira: um relato de experiência</i>	Foco no PIBID enquanto espaço de aprendizado coletivo que articula teoria e prática na formação docente, e que permite refletir sobre a dimensão política do ser professor e sobre as condições de trabalho nas escolas.
8	Maciel (2024)	<i>Interculturalidade e cinema: uma experiência de formação de professores de espanhol mediada pelo Teletandem</i>	A autora integra Teletandem, cinema e interculturalidade na formação docente em seu trabalho, e destaca como tecnologias possibilitam interações interculturais.
9	Guimarães (2024)	<i>Desbravando caminhos: a fundação da Associação Brasileira de Professores de Espanhol</i>	O autor aborda, em uma perspectiva histórica, a APES, fundada em 1959. Nesse percurso, trata do papel das associações em relação às políticas educacionais e de como as tecnologias digitais impactam esses coletivos.
10	Cerriaco (2024)	<i>Reflexões sobre o trabalho com estudantes dos anos iniciais da educação básica a partir de narrativas de professores de espanhol como língua adicional</i>	A pesquisa analisa narrativas de professores sobre o ensino de línguas adicionais para crianças, evidenciando desafios na formação docente e propondo experiências e competências essenciais para atuação qualificada.

Fonte: os autores.

Dos dez artigos elencados no Quadro 2, seis abordam diretamente as tecnologias digitais e seu papel na colaboração entre professores de espanhol. No que tange à temática, se sobressai o interesse pelo Teletandem, abordado nos estudos de Carvalho (2012), Maciel *et al.* (2024) e Maciel (2024). A análise do conjunto indica que as tecnologias digitais desempenham funções importantes na mediação da colaboração entre docentes, sobretudo no que diz respeito à facilitação da interação, à inovação pedagógica e à criação de comunidades de prática.

Em dois trabalhos estão contempladas discussões sobre o trabalho coletivo de professores de espanhol sob uma ótica política. A temática está mais explícita no estudo de Guimarães (2024), que analisa o papel da APES na implementação de políticas educacionais relacionadas ao ensino de espanhol, mas também tem espaço no de Silva (2024), que versa sobre o PIBID, sem negligenciar o potencial do programa enquanto espaço de formação coletiva e as questões políticas da formação docente nas realidades da educação básica.

O panorama esboçado por meio da literatura sistematizada nesta seção confirma que a organização coletiva dos professores de espanhol no Brasil tem uma história mais longa do que se pensava, remetendo à fundação da APES, na década de 50, e desde então acompanhando mudanças sociais e educacionais, sem descuidar da popularização das tecnologias digitais, nos anos 90, e das tendências pedagógicas mais contemporâneas, como Teletandem. Ademais, é possível confirmar a importância da criação de redes e comunidades para a formação docente, tanto a formação inicial quanto a formação continuada. É por meio dessas redes que os professores de espanhol podem compartilhar experiências que enriquecem seus repertórios didáticos, na medida em que (re)pensam a práxis docente e adaptam estratégias bem-sucedidas a diferentes contextos educacionais (Nascimento; Rozenfeld, 2024).

Nessa mesma direção, outro benefício pedagógico significativo da atuação em rede é o fortalecimento da abordagem intercultural (Silva Matos, 2014; Maciel, 2024) e da translíngua (Menezes, 2022) no ensino de espanhol. A colaboração entre professores de diferentes regiões e contextos do Brasil e de países hispanofalantes pode propiciar a tecitura de práticas plurais e diversificadas da língua e cultura espanhola, superando visões estereotipadas, simplistas e eurocêntricas.

3. Cartografia complexa da formação de professores de línguas

Nesta seção, inspirados pelo trabalho de Pellanda e Piccinin (2020), apresentamos uma breve cartografia complexa tecida por meio da interpretação de (auto)narrativas produzidas por nove acadêmicos de um curso de licenciatura em Letras de uma universidade federal, com idades entre vinte e quarenta anos, quatro homens e cinco mulheres. Em suma, a cartografia complexa consiste em uma abordagem qualitativa e transdisciplinar de interpretação sensível de fenômenos narrados, o que pode mostrar-se relevante para a Linguística Aplicada (Costa; Pellanda; Fialho, 2022). Tal cartografia vale-se de muitas potencialidades da pesquisa narrativa que, desde a *linguistic turn*, ressignifica a busca pela dita “verdade” quantificável e medível da pesquisa cartesiana-positivista, e interessa-se mais pelos discursos e sentidos subjacentes ao que é narrado.

A cartografia complexa aproxima-se de abordagens semelhantes, como a cartografia do desejo, ou a cartografia sentimental (Rolnik, 2006), mas recebe essa nomenclatura pela ênfase no arcabouço teórico-epistemológico das Teorias do Pensamento Complexo. Em síntese, tais teorias têm em comum a ideia de que tudo está conectado, e que os processos com-

plexos (como viver, interagir, aprender um idioma e formar-se professor, por exemplo) estão sujeitos a imprevisibilidades, emergências e sensibilidade a *feedbacks* e a condições iniciais (Fialho, 2011; Pellanda *et al.*, 2017).

O *background* teórico da Complexidade é mobilizado como uma tentativa de tecer conhecimento que nos possibilite entender as organizações e os sistemas, e de que forma eles produzem as qualidades fundamentais do nosso mundo (Morin, 2000), não em uma lógica fragmentadora da realidade, mas, pelo contrário, consciente da realidade multidimensional em que vivemos. Isso mostra-se urgente, por exemplo, na formação docente, que ainda pode ser pensada por muitos à luz do princípio da separação, que nos deixa cegos quanto às relações entre a parte e seu contexto (Morin, 2000).

Pellanda e Piccinin (2020), ao tratar da formação docente no viés do Pensamento Complexo, argumentam em prol do exercício (auto)narrativo, que proporciona um salutar movimento sem fim de provocação/afetação/ressignificação em “efeito bumerangue” (ou em contínua recursividade). Tais movimentos conformam um circuito, um sistema em rede de complexas afecções mútuas, que compõem a nós e a nossa docência.

Cumpramos elucidar o contexto inicial da proposta da pesquisa: trata-se de um componente curricular optativo dos cursos de licenciatura em Letras de uma universidade federal, ofertado no primeiro semestre letivo de 2025. A escolha por esse componente curricular justifica-se (1) pelo exercício de escrita de autonarrativas proposto e previsto no plano de ensino (ao longo das aulas, os professores em formação escreveram ao menos cinco narrativas cada); e (2) pelo quantitativo de narrativas produzidas por acadêmicos do curso de Letras Espanhol (não desconsideramos as narrativas de professores pré-serviço das demais licenciaturas em Letras, mas não descuidamos do fato de que mais da metade foram produzidas por acadêmicos que se enquadram no nosso escopo de estudo).

Ao longo do semestre, os estudantes podiam produzir suas autonarrativas em formatos variados: imagens, textos, vídeos, *slides*... Entendemos que o cartografar complexo exige tanto um olhar sensível às emergências discursivas quanto o respeito à liberdade de produção delas. Para Costa, Pellanda e Fialho (2022) as autonarrativas não precisam limitar-se ao registro verbal-escrito: desenhos, vídeos, diários de bordo, conversas informais, poesia, questionamentos, sentimentos... É pela junção de todos esses elementos possíveis — interpretados à luz do princípio hologramático da Complexidade, que aponta para a recursividade/fractalidade das relações todo-partes — que vamos nos narrando e, assim, redesenhando nosso viver. É nesse sentido que, num relatório final (isto é, numa narrativa composta por narrativas), aparece uma verdadeira cartografia de emergências que adquirem sentido à luz dos marcadores/operadores (Pellanda *et al.*, 2017).

Estudos prévios indicam que a cartografia complexa pode valer-se de operadores e marcadores variados, como: o processo autopoietico, o acoplamento tecnológico, as afecções, o *devir* e a autonomia dos indivíduos (Pellanda *et al.*, 2017; Pellanda; Piccinin, 2020). Neste estudo, focamos especificamente no operador emergente que fez despertar nossa curiosidade e que, por conseguinte, nos provocou à escrita do presente capítulo: a colaboração entre professores de línguas em formação.

Sistematizamos, a seguir, três subseções organizadas a partir dos discursos dos participantes da pesquisa, bem como de nossas interpretações sobre o tema em diálogo com a literatura da área.

3.1 O papel das tecnologias digitais

Antes mais comumente entendidas como ferramentas, instrumentos ou dispositivos empregados para determinados fins (como a comunicação, por exemplo), hoje as tecnologias

digitais podem se caracterizar como elementos ou fenômenos culturais, sociais e psicológicos integrados à vida cotidiana na era pós-digital. Isso se confirma nos discursos dos professores em formação: todos os participantes avaliam-se como “sujeitos tecnológicos”, que fazem usos cotidianos de redes sociais (principalmente WhatsApp, YouTube e TikTok, as mais mencionadas), celulares, sistemas de inteligência artificial (IA) etc.

Trechos de narrativas como “Eu uso a tecnologia em vários aspectos do meu dia como trabalho, lazer, esporte...” e “costumo utilizar ferramentas tecnológicas no meu dia a dia que me ajudem nos estudos e organização” indicam a presença da tecnologia em variadas esferas da vida social, incluindo a educação. Os discursos sobre a tecnologia na educação, cabe destacar, não descuidam da atuação docente, conforme podemos perceber no trecho a seguir: “Na minha opinião, o uso de tecnologias na docência é muito bem-vindo. Elas podem ser utilizadas tanto para a organização quanto para a produção de atividades acadêmicas”.

No que concerne à concepção de tecnologia subjacente aos discursos dos professores pré-serviço, a cartografia complexa nos permitiu notar variações e hibridismos de visões, ora apontando para uma acepção instrumental (a tecnologia como ferramenta, conforme pode ser notado nos fragmentos anteriores), ora mais vinculada a um viés sociocultural (tecnologia como prática social), conforme podemos notar no seguinte fragmento: “Utilizar recursos tecnológicos facilita a imersão dos alunos, já que hoje nos permite recortar um contexto real e trazê-lo pra sala de aula”. Nas entrelinhas dessa narrativa há um entendimento de que a tecnologia propicia e media experiências sociais e culturais, que podem ser efetivadas no ensino.

Cumpramos destacar que, em nossa cartografia complexa, mapeamos poucos indícios de perspectivas pós-humanistas (tecnologia como agente) entre os professores pré-serviço, mesmo nos casos de menções à IA generativa, como ChatGPT e

DeepSeek. Isso demonstra que elas ainda são vistas por muitos participantes do estudo principalmente como ferramentas, conforme podemos perceber pelo trecho a seguir: “As inteligências artificiais, sendo programas desenhados e preenchidos com dados que têm sido coletados ao longo da história humana, são uma ferramenta que disponibiliza o conhecimento que junto ao devido letramento digital pode expandir os horizontes em pesquisa e produção científica”.

Nesta primeira seção, podemos identificar, em nosso percurso cartográfico, a dimensão tecnológica, que emerge nas narrativas como um elemento transformador das possibilidades de colaboração entre professores de espanhol. Isso se dá principalmente na interação e na colaboração mediadas por tecnologias digitais. Mesmo nas perspectivas mais instrumentais, a tecnologia é concebida como uma ferramenta para determinado fim, fim que se mostra na colaboração, na interação de grupos com objetivos comuns (como a aprendizagem da língua espanhola) ou na escrita colaborativa de um texto, por exemplo.

3.2 Colaboração no período (pós-)pandemia de Covid-19

A pandemia de covid-19, assim chamada em razão do coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), teve seus primeiros casos na China, em dezembro de 2019, e levou o Brasil (e vários países) à adoção de medidas de distanciamento social em março de 2020. No âmbito da educação, foi necessária a adoção brusca do Ensino Remoto Emergencial (ERE), efetivado pela adoção de determinadas tecnologias digitais. Para muitos professores pré-serviço, em suas autonarrativas, esse período difícil de ensino mediado por tecnologias (de forma síncrona ou assíncrona), mesmo em contextos de precariedades, resultou em maior colaboração entre docentes, conforme podemos ver:

- ▶ “[...] vi vários colegas professores que não tinham muito conhecimento tecnológico buscando formação e até novos dispositivos para poderem se adequar às novas demandas. [...] Depois da pandemia a aula on-line se popularizou bastante. Professores e coordenações começaram a compartilhar mais materiais e conhecimentos de ferramentas tecnológicas. Nesse momento muita gente estava no escuro e surgiram muitas formações para ferramentas que para alguns eram simplesmente novidade”.
- ▶ “O contexto da pandemia abriu portas para que alunos e professores enxergassem que aulas online podem funcionar. Dessa forma, se vê, no ambiente escolar e acadêmico, muito mais aulas assíncronas ou EaD”.
- ▶ “Acredito que o ERE quebrou, em parte, os preconceitos sobre o uso de tecnologias digitais no âmbito acadêmico [...]. Penso que, com a chegada do ERE, a exploração de novas tecnologias tornou a educação mais colaborativa, pois facilitou a interação entre alunos e professores, além de proporcionar maior facilidade no compartilhamento de informações e materiais”.

A cartografia complexa indica perspectivas sobre o ERE semelhantes às de Fialho, Costa e Beviláqua (2024), que discutem como esse momento propiciou a criação e o fortalecimento de comunidades de professores sob o prisma da colaboração em massa, mesmo apesar dos desafios enfrentados. Por vezes, em um mesmo trecho de narrativa, os participantes do estudo indicavam as conexões e a colaboração entre docentes como aspecto positivo, mesmo em face às dificuldades vivenciadas, como pode ser visto neste trecho: “[...] acho que tanto para eles [professores], quanto para os alunos, foi muito difícil, na pandemia. [...] de uma forma ou

de outra a gente teve que se conectar. Foi difícil? Foi, mas a gente deu um jeito, né?”

Nossas interpretações sobre esses discursos conformam a opinião de que eles não focam na dimensão tecnológica apenas, mas também nas dimensões formativas e identitárias. No que tange à formação, os desafios atrelados à educação na pandemia de covid-19 demandaram consciência do nosso incabamento docente (Freire, 1996) e redesenho de nossa práxis. No que concerne à dimensão identitária, lembremos que somos organismos vivos complexos, e operamos segundo uma lógica não-linear composta de mecanismos constantes de retroação (Pellanda *et al.*, 2017). Nesse sentido, nossas identidades não são mais sólidas como na Modernidade, mas complexas, fluídas, constituídas em acoplamento com o ambiente, que leva a um complexo processo de ruídos, afetações e ressignificações, que configuram uma constante auto-trans-formação de quem somos. Se a tecnologia muda, nós mudamos.

O contexto de pandemia de covid-19, bastante presente na memória dos professores em formação, contribuiu para a complexificação de nossos percursos formativos e de nossas identidades, atreladas às tecnologias digitais empregadas em razão do ERE. Essas práticas colaborativas (de compartilhamento de materiais didáticos, de indicação de tecnologias como o Google Drive, de adoção de recursos de interação síncrona etc.), parecem não ter se restringido à época, e mantêm-se nas comunidades de docentes no atual cenário pós-pandemia.

3.3 As inteligências artificiais generativas e os receios quanto ao futuro

A análise das narrativas dos professores em formação sobre as IAs generativas revela uma complexa teia de percepções que oscila entre o reconhecimento de potencialidades e a expressão de inquietações. “No mínimo estranho” e “confesso

que essa ideia me causa certa estranheza...” são algumas das opiniões gerais dos professores quanto a práticas específicas de “manter amizade” ou “fazer terapia online” com sistemas de IA generativa e *chatbots*, como o ChatGPT, por exemplo. Tais perspectivas estão em sinergia com visões críticas dos participantes do estudo, que em muitos momentos chegaram a questionar o dito “avanço” dessas tecnologias. Esta postura crítica manifesta-se de forma contundente quando os professores abordam a possibilidade de relações afetivas com sistemas de IA. Um dos participantes assim argumenta: “manter ‘amizade’ com a IA é, por enquanto, uma ilusão, já que a IA pode simular a personalidade de uma pessoa, mas, na verdade, é incapaz de compreender o que implica uma realidade física como a nossa, sendo incapaz de coisas que, para nós, são comuns, como empatia, tristeza, essas emoções podem ser simuladas a partir de um padrão de comportamento que a IA pode aprender facilmente, o que não quer dizer que a IA possa de fato se tornar uma amiga”.

A rejeição categórica de relações afetivas com IAs é ainda mais explícita na narrativa de outra participante: “Eu acho que é loucura [manter amizades com IA]. Tipo assim, não entendo, [...] não vai chegar a ser humano e tu vai chegar a se sentar, falar com a pessoa, estar ali, ver ela. Eu não acho isso muito saudável para a gente hoje em dia”. Esta afirmação também sugere preocupações com o bem-estar psicológico das pessoas que buscam substituir relações humanas por interações com máquinas. Na mesma linha, outro participante reforça a valorização da presença física: “Eu prefiro conversar com pessoas, pessoalmente assim, mesmo na hora você estando nervoso. [...] Eu prefiro isso, do que usar um *bot* como se fosse uma pessoa, para você conversar como se estivesse ali sendo real”. Em nossa cartografia, portanto, identificamos uma resistência de professores pré-serviço à substituição de experiências humanas por simulacros produzidos com tecnologias online.

Quando o foco se desloca para o contexto educacional, os professores em formação demonstram reconhecer potenciais aplicações pedagógicas das IAs, sem abdicar de uma visão crítica. Um dos participantes afirma: “Acho que o papel do professor não será descartado por uso de máquinas. Visualizo a IA como uma ferramenta que podemos implementar em sala e auxiliar no uso, mas não descarta o fator humano na aprendizagem”. Esta perspectiva instrumental das IAs como ferramentas pedagógicas, e não como substitutas do professor, mostrou-se predominante entre os professores pré-serviço.

A consciência da necessidade de adaptação às novas tecnologias também emerge nos discursos, como exemplifica o fragmento a seguir: “Um dos papéis do professor é de se adequar às tecnologias hodiernas e usá-las a seu favor”. Esta afirmação revela uma compreensão da docência como prática dinâmica, no viés da Complexidade, que deve incorporar criticamente as inovações tecnológicas, sem perder de vista seus objetivos pedagógicos. Há o reconhecimento de que a resistência total às tecnologias não é uma opção viável atualmente, mas que sua incorporação deve ser guiada por princípios pedagógicos e por reflexão crítica sobre seu papel, algo já bastante discutido na literatura de CALL.

A inevitabilidade da crescente interação entre humanos e máquinas é reconhecida por outro participante: “Acredito que haverá mais interação entre ambos [humanos e máquinas]. Penso que, a cada dia, estamos nos encaminhando cada vez mais para esse acontecimento”. Esta narrativa sugere uma percepção de que, independentemente das preferências individuais, a sociedade como um todo caminha para uma maior integração com sistemas de IA. No entanto, esta constatação não vem acompanhada de entusiasmo romântico ou cego, mas de uma postura vigilante que reconhece tanto potencialidades quanto riscos possíveis nessas práticas.

A ambivalência em relação às IAs é explícita no seguinte trecho: “Tem um lado bom e, eu acredito, um lado ruim nisso.

O lado bom: é claro que ele [sistema de IA generativa] vai ajudar a gente, e nunca vai chegar a ser como nós, humanos, né? [...] Mas eu avalio ‘ruim’ por causa disto: ninguém sabe no que ele vai chegar, no que vai se tornar, como vai ser, como é que as coisas vão ser daqui até lá [o futuro]”. Temos, por um lado, o reconhecimento da potência das IAs como ferramentas; por outro, há incertezas quanto aos rumos que seu desenvolvimento poderá tomar e seus impactos na educação.

A cartografia complexa realizada permite identificar que os professores de língua em formação estão construindo consciência crítica sobre o papel das IAs no ensino contemporâneo. Eles não adotam posições simplistas de negação ou aceitação incondicional, mas elaboram reflexões complexas, no sentido de “tecerem juntas” múltiplas dimensões do fenômeno. Nesse sentido, temos indícios de que é importante para os professores pré-serviço estar em sinergia com o cenário tecnológico atual, mas sem perder o foco no viés humanístico do ensino de línguas, o que se conecta com a ideia de que a formação de comunidades e práticas colaborativas, embora auxiliadas pela tecnologia, têm como essência a atuação humana.

4. Considerações finais

Neste capítulo, buscamos refletir sobre as redes discursivas colaborativas entre professores de espanhol na atualidade, destacando como “a união faz a força” em um contexto de instabilidade política e educacional para o ensino de espanhol no Brasil. A sustentabilidade do ensino de espanhol no Brasil depende, dentre inúmeros outros aspectos, da atuação colaborativa e em rede da classe docente, tanto para fins de mobilização política, quanto para a potencialização da formação de professores (inicial e continuada). Na era pós-digital, essa colaboração demanda reflexão

crítica e novas práticas, a exemplo de constituição de redes online e colaboração em massa (Fialho; Costa; Beviláqua, 2024).

Nossa revisão da literatura confirmou que a colaboração entre docentes já é uma pauta consolidada na agenda de pesquisa da Linguística Aplicada e, também, revelou que a organização coletiva dos professores de espanhol no Brasil tem uma história mais longa do que se pensava, remontando à década de 1950, com a fundação da primeira associação. Essa colaboração vem se transformando ao longo do tempo, acompanhando mudanças sociais, educacionais e tecnológicas. As tecnologias digitais, cumpre ressaltar, têm ocupado papel fundamental na articulação em rede entre docentes, permitindo a criação de comunidades de prática transnacionais e o compartilhamento de conhecimentos e materiais didáticos.

A cartografia complexa das narrativas dos licenciandos (professores pré-serviço) nos permitiu identificar três dimensões principais da colaboração docente: formativa, tecnológica e político-identitária. Essas dimensões se entrelaçam de forma recursiva, revelando que a colaboração em rede de professores de espanhol se efetiva pelo uso de tecnologias digitais, pelo constante (re)pensar de nossas práticas e pelo pensamento crítico frente a recursos como as IA, que não devem ser divinizadas ou demonizadas, mas situadas e vislumbradas com curiosidade, atenção e constante reflexão.

O futuro é incerto, mas arriscamos defender que: (1) o fortalecimento das redes discursivas colaborativas entre professores de espanhol será fundamental para enfrentar os desafios que se apresentam em um cenário de políticas linguísticas instáveis e de transformações tecnológicas rápidas; e (2) as tecnologias digitais continuarão sendo instrumentos importantes de colaboração e de estratégias de resistência política e inovação pedagógica. Na era pós-digital, com a naturalização das tecnologias nas práticas humanas, novas possibilidades para essa colaboração envolverão agentes humanos e não-humanos.

Concluimos que a colaboração entre professores de espanhol é, a um só tempo, uma questão pedagógica, cultural e política. O ensino de espanhol no Brasil tem um potencial estratégico, econômico e acadêmico que precisa ser valorizado. Assim como no passado, no presente (e no futuro) as redes discursivas colaborativas podem (poderão) contribuir para a formação profissional dos professores, para a integração latino-americana e para a construção de uma educação linguística mais plural e democrática, com as tecnologias de cada tempo.

Referências

ALVES, Carolina F. **Autoria como saber docente complexo: perfis e percursos de professores-autores de materiais didáticos para o ensino de línguas**. 2023. 382 f. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Federal de Pelotas, Centro de Letras e Comunicação, Pelotas, 2023.

ATANAKA, Alessandra H. **Ensino de espanhol língua estrangeira por meio de sequências didáticas em situação de ensino remoto** – metodologias de ensino e concepções de erro. 2021. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional) — Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

CARVALHO, Kelly C. H. P. de. O papel do teletandem na formação de professores de espanhol. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 553-561, maio-ago. 2012.

CERIACO, Raí Luiz Moura Neves. **Reflexões sobre o trabalho com estudantes dos anos iniciais da educação básica a partir de narrativas de professores de espanhol como língua adicional**. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/52082>. Acesso em: 14 jan. 2026.

COSTA, Alan R. **Professores de línguas “na” e “em” rede?** Formação continuada de educadores para práticas abertas de (re)produção de materiais didáticos online. 2016. 146f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas - RS, 2016.

COSTA, Alan R.; PELLANDA, Nize M. C.; FIALHO, Vanessa R. A Cartografia Complexa enquanto método de pesquisa na Linguística Aplicada: esboçando e avaliando um conceito. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 24, n. 1, p. 05-26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.48075/ri.v24i1.25272>.

ESCALANTE, Roberta Kolling. **As representações de alunos sobre professores de espanhol como língua estrangeira.** 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/Espanhol) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88578>. Acesso em: 14 jan. 2026.

FAGUNDES, Angelise; LACERDA, Denise P.; SANTOS, Giane R. dos. **#FicaEspanhol no RS:** políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2019.

FIALHO, Vanessa R. **Comunidades virtuais na formação de professores de Espanhol Língua Estrangeira a distância na perspectiva da Complexidade.** 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2011.

FIALHO, Vanessa R.; COSTA, Alan R.; BEVILÁQUA, André F. Juntos somos mais: comunidades e redes de apoio de e para professores de línguas dentro e fora da sala de aula. In: GOMES JÚNIOR, Ronaldo C. (org.). **Tecnologias digitais e aprendizagem de línguas além da sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2024. p. 299-328.

FONSECA, Andrea Ualt. **Ensino de leitura:** o que diz um grupo de professores de espanhol da rede pública de Pelotas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal

de Pelotas, Faculdade de Educação, Pelotas, 2009. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/7821>. Acesso em: 14 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GODINHO, E. G. **Multimodalidade, gêneros discursivos, habilidades e competências: fazendo a ponte entre a prova de espanhol do ENEM e a sala de aula**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43008>. Acesso em: 14 jan. 2026.

GUIMARÃES, Anselmo. Desbravando caminhos: a fundação da Associação Brasileira de Professores de Espanhol. **Abehache**, [S.l.], n. 26, p. 50-53, 2º sem., 2024.

HARTLEY, Peter. **Interpersonal Communication**. 2 ed. London: Routledge, 1999.

JANDRIĆ, Petar; KNOX, Jeremy; BESLEY, Tina; RYBERG, Thomas; SUORANTA, Juha; HAYES, Sarah L. Postdigital science and education. **Educational Philosophy and Theory**, Londres, v. 50, n. 10, p. 893-899, 26 mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>.

LEFFA, Vilson J. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 353-377, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318134942176081>.

LEFFA, Vilson J.; ALVES, Carolina F.; FONTANA, Marcus V. L. Humanismo, pós-humanismo e pós-humanidade: como chegamos à Linguística Aplicada das coisas. *In*: LEFFA, Vilson

J.; FIALHO, Vanessa R.; BEVILÁQUA, André F.; COSTA, Alan R. (org.) **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. p. 225-251.

LEFFA, Vilson J.; VETROMILLE-CASTRO, Rafael. Texto, hipertexto e interatividade. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 165-192, jul/dez, 2008. DOI: <https://doi.org/10.17851/2237-2083.16.2.165-192>.

MACIEL, Helaine de S. **Interculturalidade e cinema: uma experiência de formação de professores de espanhol mediada pelo Teletandem**. 2024. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) — Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2024.

MACIEL, Helaine de S.; PEREIRA, Laís de S. N. A.; SILVA, Rickison C. de A.; SOUZA, Fábio M. de. Contribuições do Teletandem para a formação inicial de professores de Espanhol - Língua Estrangeira. **Entretexos**, Londrina, v. 24, n. 1, p. 46-67, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2024v24n1p46-67>.

MATOS, Doris C. V. da S. **Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro**. 2014. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) — Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27933>. Acesso em: 30 dez. 2025.

MENEZES, Nathalia O. da S. **“Todo mundo vai ter voz e vez”**: a apropriação da translíngua na colaboração entre uma pesquisadora e uma professora de espanhol em um contexto de imigração venezuelana. 2022. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

MOITA LOPES, Luiz P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. *In*: MARTINS, Francisco M.; SILVA, Juremir M. (org.). **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs. 2000.

NASCIMENTO, Marina de P.; ROZENFELD, Cibele C. de F. Rede de Apoio a Professores de Línguas Estrangeiras (RAPLE): Um espaço de compartilhamento, aprendizagem e colaboração. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 10, n. especial 01, p. 01-30, 2024. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10iesp.1.19013>.

PAIVA, Vera L. M. O. Comunidades virtuais de aprendizagem e colaboração. *In*: TRAVAGLIA, Luiz C. (org.). **Encontro na Linguagem**: estudos linguísticos e literários. Uberlândia: UFU, 2006. p. 127-154.

PAIVA, Vera L. M. O.; SILVA, Marina M. dos S.; GOMES, Iran F. A. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, Regina C.; ROCA, Pilar (org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

PELLANDA, Nize M.; KELLER, Daiane dos S.; BENEDUZI, Paula K. S.; VEIGA, Luís F. da; MEINHARDT, Yanaê; BORSTMANN, Renata da S.; SILVA, Luiz E. C. da; LIMA, Lizete M. P. de. Na ponta dos dedos: o iPad como instrumento complexo de cognição/subjetivação. *In*: PELLANDA, Nize M. C.; BOETTCHER, Dulci M.; PINTO, Maira M. (org.). **Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade**: Experiências de pesquisa. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. p. 129-154.

PELLANDA, Nize; PICCININ, Fabiana. Autonarrativas como auto-conhecimento: uma experiência didática na perspectiva da Complexidade. **Revista E-Curriculum** (PUC-SP), São Paulo, v. 18, n. 1, p. 453-472, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p453-472>.

RINALDI, Simone. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o

futuro. 2007. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062007-110155/pt-br.php>. Acesso em: 14 jan. 2026.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SÁ, Thays Costa Lisboa de. **A competência linguístico-comunicativa de futuros professores de espanhol**: retrato da formação inicial de uma universidade pública maranhense. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Luís, 2021. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3383>. Acesso em: 14 jan. 2026.

SANTOS, Maristela Silva dos. **O ensino da língua espanhola no Rio Grande do Sul**: quais as perspectivas para o futuro? 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2019. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/8929/Maristela%20Silva%20dos%20Santos_.pdf. Acesso em: 14 jan. 2026.

SANTOS, Gilha Crispim Cardoso dos. **Revisitando a competência reflexiva**: um estudo de caso longitudinal. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/47373>. Acesso em: 14 jan. 2026.

SATAKA, Mayara M. **Experiências de currículo, metodologia, tecnologia e formação de professoras de espanhol**: narrativas em/no curso. 2023. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2023.

SILVA, Cleidimar Aparecida Mendonça e. **“Me siento colgado, aún, en la barriga de la lengua materna”**: o contato-confronto com a identidade linguística do espanhol por parte de futuros

professores. 2011. 214 f. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/5fc8b352-85d2-450b-b024-11aa5ad24af2/content>. Acesso em: 14 jan. 2026.

SILVA, Mykeline Vieira da. **O uso do dispositivo móvel celular nas aulas dos professores de espanhol do Estado da Paraíba**. 2020. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas – Inglês e Espanhol) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Cabedelo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1095>. Acesso em: 14 jan. 2026.

SILVA, Monica M. da. **O ensino do espanhol no Brasil: percurso historiográfico no século XX**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

SILVA, Thayná V. da. **A contribuição do PIBID na formação de professores de Espanhol Língua Estrangeira: um relato de experiência**. 2024. Monografia (Licenciatura em Letras Português/Espanhol) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

SILVA MATOS, Doris Cristina Vicente da. **Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro**. 2014. 372 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) — Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27933>. Acesso em: 14 jan. 2026.

SOUZA, Jacqueline R. de. **Crenças, motivação e agenciamento político de professores de espanhol: formando uma comunidade de prática**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) — Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

VÍRSIDA, Gonzalo E. A. **Infográficos para ensino de LE/LA? Análise de materiais didáticos, design e desenvolvimento de um curso para a formação de professores de espanhol no**

contexto brasileiro da Educação Básica. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

WAGNER, Ellen D. In support of a functional definition of interaction. **The American Journal of Distance Education**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 06-26, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1080/08923649409526852>.

À ABORDAGEM DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Camila Teixeira Saldanha³¹
Maria José Laiño³²

Resumo: Este capítulo analisa a aplicação dos gêneros discursivos no ensino de língua espanhola como língua adicional, a partir da experiência desenvolvida na disciplina “Compreensão e Produção Escrita em Língua Espanhola IV”, ofertada no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2024.2. O trabalho tem como foco o gênero discursivo carta de motivação para intercâmbio acadêmico, por sua relevância prática e conexão direta com o edital de mobilidade internacional da UFSC. A proposta, sustentada na perspectiva dialógica da linguagem, articula teoria e prática por meio de atividades que contemplaram a análise linguístico-discursiva do gênero carta de motivação, a produção escrita orientada, processo de reescrita e *feedback*. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, fundamentada na análise do percurso das produções textuais dos estudantes. Fundamentamos nossas reflexões em autores como Bakhtin (2016 [1895–1975]), Marcuschi (2008), Antunes (2009; 2017), Koch (2009), Koch

31 Doutora em Estudos da Tradução. Professora do Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina.

32 Doutora em Estudos da Tradução. Professora do Curso de Letras Português e Espanhol - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul.

e Elias (2016), Brait (2016) e Schneuwly e Dolz (2004), que discutem sobre língua, texto, gêneros discursivos e o ensino de línguas por meio dos gêneros. Após o processo de escrita e reescrita dos estudantes, podemos perceber alguns avanços na construção da competência discursiva, especialmente no uso de tempos verbais adequados, marcadores discursivos e estratégias argumentativas, além da conscientização quanto à função comunicativa do gênero explorado e à adequação linguístico-situacional pretendida. A atividade possibilitou, ainda, o desenvolvimento de habilidades textuais que podem ser aplicadas a outros gêneros de natureza argumentativa, reforçando o papel dos gêneros discursivos como ferramentas efetivas no ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Palavras-chave: Gêneros discursivos; Ensino de línguas; Espanhol como língua adicional; Produção escrita; Carta de motivação.

1. Introdução

O ensino de línguas adicionais, sobretudo em contextos acadêmicos, demanda metodologias que priorizem o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, alinhando aspectos linguísticos, discursivos e socioculturais. Nesse cenário, o trabalho com os gêneros discursivos se consolida como uma estratégia metodológica capaz de articular teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando ao estudante uma experiência de comunicação real na língua alvo. Nessa linha de pensamento, este capítulo propõe uma reflexão sobre a aplicação dessa abordagem no ensino de língua espanhola a estudantes brasileiros, a partir da experiência desenvolvida na disciplina “Compreensão e Produção

Escrita em Língua Espanhola IV”, ofertada no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A proposta de trabalho nesta disciplina se centrou na produção de três gêneros argumentativos específicos: a carta do leitor, a resenha crítica e, com maior aprofundamento, a carta de motivação para intercâmbio acadêmico.

A escolha desses gêneros, em especial, fundamentou-se tanto nas dificuldades recorrentes observadas, a partir de nossa experiência docente em produções escritas, quanto na necessidade de desenvolver competências alinhadas à ementa da disciplina, voltadas à compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos de natureza argumentativa. A ênfase na carta de motivação, em especial, justifica-se pela sua relevância no contexto acadêmico e pela possibilidade, ainda que não obrigatória, de os estudantes participarem de processos seletivos de mobilidade internacional, como o promovido pela Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) da UFSC. Dessa forma, a proposta didática busca não apenas atender aos objetivos curriculares, mas também aproximar os discentes de usos concretos da língua espanhola em contextos diversos. A carta de motivação, nesse sentido, representa uma entre várias práticas comunicativas possíveis, que podem ser exploradas conforme os objetivos de ensino e as necessidades formativas dos estudantes.

Assim, essa proposta tem como objetivo geral analisar como a prática com gêneros discursivos, ancorada na perspectiva dialógica da linguagem, pode contribuir para a formação de estudantes mais autônomos e reflexivos no uso da língua espanhola. Especificamente, busca-se compreender os impactos desse trabalho na construção de textos argumentativos, bem como nas escolhas linguísticas e discursivas dos aprendizes. Para tanto, adotamos uma metodologia de caráter qualitativo, fundamentada na análise das produções textuais dos acadêmicos, acompanhada de atividades de reflexão, reescrita e *feedback* contínuo.

Em particular, o estudo examina: (i) de que forma os estudantes mobilizam os recursos linguísticos esperados no gênero; como tempos verbais, marcadores discursivos e pronomes de tratamento; (ii) como o processo de elaboração em duas versões, acompanhado de *feedback* contínuo, contribui para o aprimoramento da escrita e para o desenvolvimento de maior autonomia na revisão textual; e (iii) como a proposta se articula com demandas acadêmicas concretas, especialmente a redação de cartas de motivação exigidas em editais de intercâmbio, mesmo que a participação nos processos seletivos não seja obrigatória.

Em suma, organizamos nossas reflexões em quatro seções principais. Após esta introdução, apresentamos a metodologia adotada e, em seguida, discutimos os fundamentos teóricos que sustentam a abordagem proposta. Para isso, mobilizamos conceitos de língua (Volóchinov, 2021 [1929]; Marcuschi, 2008; Antunes, 2009), de texto (Koch, 2009; Koch; Elias, 2016; Brait, 2016) e de gêneros discursivos (Bakhtin, 2016 [1895–1975]; Bezerra, 2022), além de abordagens sobre o ensino de línguas adicionais mediado por gêneros (Antunes, 2017; Schneuwly; Dolz, 2004).

Na sequência, são analisados os resultados obtidos a partir das produções textuais dos estudantes e, por fim, expomos algumas considerações finais.

2. Percurso metodológico

A disciplina “Compreensão e Produção Escrita em Língua Espanhola IV” é ofertada na quarta fase do curso de Letras Espanhol da UFSC, com carga horária total de 72 horas, distribuídas em encontros presenciais realizados duas vezes por semana, com aulas de aproximadamente 1h40min. Conforme estabelecido em sua ementa, o principal objetivo deste compo-

nente curricular consiste no desenvolvimento das habilidades de produção escrita em língua espanhola, com ênfase na construção do discurso argumentativo, tanto em contextos acadêmicos quanto em espaços de circulação pública da linguagem, como jornais, revistas, redes sociais e outros meios de comunicação.

Nesse sentido, os estudantes matriculados na disciplina foram convidados, ao longo do segundo semestre de 2024, a retomar e aprofundar os conhecimentos linguístico-comunicativos adquiridos nos semestres anteriores, com especial atenção à compreensão leitora e à produção escrita. Com esse propósito, a disciplina dedica-se ao estudo sistemático de tópicos morfofuncionais considerados essenciais à elaboração de textos argumentativos.

Conforme mencionado na introdução deste capítulo, os gêneros abordados no âmbito da disciplina foram: a carta do leitor, a resenha crítica e a carta de motivação para intercâmbio acadêmico. Este último foi explorado com maior profundidade, por sua complexidade composicional e pertinência prática no contexto universitário, além da sua conexão direta com o edital de mobilidade acadêmica internacional, publicado anualmente pela SINTER/UFSC, e por seu potencial de aplicação em processos seletivos reais. O referido edital da UFSC, seleciona estudantes para programas de intercâmbio em instituições da América Latina cuja língua oficial é o espanhol. Nesse contexto, a produção da carta de motivação configurou-se como uma atividade pedagógica diretamente vinculada a demandas reais do percurso acadêmico dos discentes. Tratou-se, portanto, de um exercício de escrita argumentativa funcional em língua espanhola, voltado à participação em processos seletivos internacionais.

O programa de mobilidade internacional da SINTER exige comprovação de, no mínimo, nível B1 de proficiência em espanhol, segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QECR), e a entrega de uma carta de motivação redigida em língua espanhola, com até 1.200 palavras. Segundo as

orientações de escrita, a carta deve abordar: (a) as motivações acadêmicas para a mobilidade; (b) a justificativa da escolha da instituição de destino; e (c) as possíveis contribuições da experiência para a internacionalização e integração regional da UFSC. Com peso de 50 pontos na avaliação documental, a carta é analisada quanto à clareza e coerência da proposta, pertinência em relação à trajetória acadêmica, justificativa da escolha institucional e domínio do espanhol em nível intermediário.

A partir dessas diretrizes, a dinâmica da atividade de produção escrita da carta de motivação foi estruturada ao longo de 10 aulas, divididas da seguinte forma: a 1ª aula teve como objetivo familiarizar os estudantes com a estrutura e exigências da carta de motivação, discutindo seus elementos composicionais, as formas adequadas de redação e o grau de formalidade exigido, incluindo o uso de pronomes e fórmulas de tratamento acadêmico.

Para isso, os estudantes analisaram dois modelos (destinados a universidades em países distintos), com atenção ao uso de marcadores textuais, registro de formalidade e tempos verbais predominantes, retomando conhecimentos prévios sobre coesão e progressão argumentativa. Destacamos que essa análise não se limita ao caráter funcional do gênero, mas evidencia a necessidade de dominar estratégias linguísticas, discursivas e pragmáticas específicas da escrita acadêmica em língua espanhola, de modo a articular clareza, coerência e pertinência.

Como preparação para a etapa seguinte, os estudantes realizaram uma tarefa investigativa com base no edital da SINTER/UFSC, que envolveu a escolha de uma universidade de destino, a identificação de cursos e disciplinas compatíveis e a reflexão sobre a relevância acadêmica e pessoal da experiência de intercâmbio. Essa atividade, articulada à análise teórica e prática de modelos, forneceu base para a produção escrita da carta de motivação nas aulas posteriores.

Na 2ª aula, com base na tarefa investigativa prévia, foi explorada a modalidade expositivo-argumentativa dos estudantes. Para isso, os acadêmicos utilizaram dispositivos com acesso à internet para fundamentar suas apresentações orais, nas quais expuseram as escolhas resultantes da pesquisa e as justificativas correspondentes, segundo os critérios definidos anteriormente. Esse formato visou promover a reflexão crítica sobre os benefícios acadêmicos e pessoais do intercâmbio, estimulando a argumentação embasada e o confronto de diferentes perspectivas sobre o impacto da mobilidade em sua formação.

Nas 3ª, 4ª e 5ª aulas, o foco centrou-se no domínio dos tempos verbais essenciais à elaboração da carta de motivação em espanhol. Com base nos modelos previamente analisados, foram explorados os seguintes tempos verbais (i) *presente de indicativo* para expressar fatos, opiniões e intenções atuais; (ii) *futuro de indicativo* para projetar metas e planos futuros relacionados ao intercâmbio; (iii) *pretérito perfecto compuesto* para relatar conquistas passadas com relevância no presente; (iv) *pretérito indefinido* e *pretérito imperfecto* para contextualizar ações concluídas e descrever cenários ou hábitos passados que fundamentam o perfil do candidato.

Para consolidar essa aprendizagem, propusemos atividades de fixação e exibimos vídeos com o objetivo de explorar a compreensão auditiva, permitindo a percepção dos tempos verbais de maneira contextualizada usados em gêneros autênticos. Embora o enfoque principal seja a produção escrita, a integração de atividades de compreensão auditiva segue a abordagem integrada da disciplina, reforçando a competência global em língua espanhola. Dessa maneira, essas aulas estabeleceram a base linguístico-formal necessária para que, nas etapas subsequentes, os estudantes pudessem aplicar corretamente os recursos verbais na redação da carta de motivação, o que auxilia na coerência temporal e precisão expressiva em seus argumentos.

Nas 6ª e 7ª aulas, o trabalho voltou-se ao aprofundamento do uso do futuro do indicativo e do condicional simples, com base em exemplos autênticos retirados de cartas de motivação. O objetivo dessa etapa foi ampliar o repertório linguístico dos estudantes, destacando o valor argumentativo e prospectivo desses tempos verbais na escrita acadêmica voltada à mobilidade internacional. Por meio da leitura e análise de trechos selecionados, discutimos o uso do futuro para expressar expectativas e projeções, e do condicional para indicar hipóteses e intenções com polidez. A atividade foi desenvolvida de forma interativa, com interpretação orientada e produção de trechos curtos, promovendo o uso contextualizado das formas verbais estudadas. Essa etapa visou consolidar a compreensão de que o domínio dos tempos com valor prospectivo é essencial para a construção de argumentos claros, pertinentes e adequados ao grau de formalidade exigido pelo gênero discursivo carta de motivação.

Nas 8ª, 9ª e 10ª aulas, o foco das atividades recaiu sobre a produção escrita orientada da carta de motivação, etapa essencial do processo pedagógico desenvolvido no percurso metodológico. Nesses encontros, os alunos iniciaram a redação de seus próprios textos, contando com o acompanhamento contínuo da professora, que atuou como mediadora e orientadora durante todas as fases de produção escrita. Com base nos modelos previamente analisados e nas discussões realizadas nas aulas anteriores, os estudantes puderam estruturar suas cartas a partir de um roteiro sugerido, dividido em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão, respeitando a extensão recomendada de 450 a 600 palavras.

Com relação à estrutura da carta de motivação, os acadêmicos seguiram as seguintes orientações: na introdução, os alunos foram orientados a se apresentar brevemente e indicar a universidade estrangeira escolhida, contextualizando a motivação pela qual desejavam realizar o intercâmbio. No desenvolvimento, deveriam destacar suas experiências anteriores e

realizações acadêmicas, utilizando preferencialmente os tempos verbais *pretérito indefinido* e *pretérito perfeito composto*.

Igualmente foram incentivados a mencionar competências atuais relevantes para a candidatura, utilizando o *presente de indicativo*, e, por fim, expressar seus objetivos e expectativas em relação à experiência de mobilidade, por meio do uso do *futuro de indicativo*. A conclusão deveria retomar de forma sintética os principais pontos do texto e reforçar o interesse do aluno pela oportunidade.

Durante essa etapa, reforçou-se a concepção de escrita como processo, sendo a produção dividida em duas versões: uma versão inicial e uma reescrita final. Essa estratégia buscou evidenciar a importância da revisão e da reformulação textual como instrumentos de aprendizagem, conforme defendem diversas abordagens didáticas voltadas à produção escrita no ensino de línguas. A primeira versão foi avaliada com base em critérios previamente estabelecidos e divulgados aos estudantes, totalizando 8 pontos distribuídos entre os seguintes aspectos: extensão textual adequada, uso correto dos tempos verbais, emprego de ao menos três marcadores discursivos ao longo do texto, utilização de pronomes de objeto direto e indireto, além de coesão e coerência textual.

O trabalho desenvolvido nesse ciclo de aulas visou, portanto, consolidar os conhecimentos gramaticais e discursivos abordados anteriormente, ao mesmo tempo em que promoveu o exercício reflexivo da escrita com finalidade acadêmica e institucional.

A segunda versão da carta de motivação foi avaliada com base nos mesmos critérios estabelecidos para a primeira etapa, totalizando 2 pontos adicionais na composição final da nota, que somava até 10 pontos. Nessa fase, atribuiu-se atenção especial ao grau de atendimento às orientações e correções indicadas pela professora na primeira devolutiva. A proposta reforçou a concepção de reescrita como uma prática pedagógica essencial,

permitindo aos estudantes revisar seus textos a partir de parâmetros claros de melhoria, com foco na qualidade argumentativa, correção linguística e adequação ao gênero discursivo explorado.

Todo o processo de produção foi mediado pelo *Moodle*, ambiente virtual de aprendizagem oficial da UFSC. A plataforma viabilizou a submissão das versões da carta, o registro das correções e comentários individualizados da professora, bem como o acesso a materiais complementares — exemplos de cartas, exercícios de fixação, critérios de avaliação e cronograma das atividades. O uso do *Moodle* possibilitou a centralização e sistematização das etapas de produção escrita, assegurando clareza nos prazos e organização no acompanhamento do percurso de aprendizagem.

Essa organização prática, alicerçada em nossa perspectiva dialógica, manifesta concretamente a concepção de língua como prática social e de texto como realização situacional. Ao valorizar revisões sucessivas e interações contínuas, essa dinâmica exemplifica os princípios teóricos que são desenvolvidos na seção seguinte, nos quais o enunciado é compreendido como ação intencional em contexto específico e os gêneros discursivos atuam como parâmetros orientadores da produção e compreensão escrita de aprendizes de língua adicional.

3. Língua, texto e gêneros discursivos: pontuando conceitos

As escolhas metodológicas detalhadas até aqui, como a valorização do processo de reescrita, a interação constante entre a professora e os estudantes, e o uso de gêneros discursivos em contextos de produção autêntica, não foram meramente operacionais. Elas refletem uma compreensão de linguagem como prática social situada, sustentada por fundamentos teóricos que

orientam a proposta pedagógica, ancorada, principalmente nas tendências do pensamento filosófico-linguístico de Volóchinov e o Círculo de Bakhtin (2021 [1929]).

Volóchinov e Bakhtin compreendem a língua como um ato individual fundamentado num contexto socialmente posto, isto é, a língua é entendida como uma atividade social, resultado da interação entre os indivíduos. Ainda que reconheçam que a língua seja um sistema simbólico e ordenado, esse sistema está sempre em diálogo com o contexto sociocultural dos interlocutores:

O sistema da língua, único e imutável no contexto de um dado momento, ou seja, em uma sincronia, muda e se forma no processo de constituição história de uma dada coletividade falante. Pois a identidade normativa do fonema estabelecida por nós é diferente nas distintas épocas de desenvolvimento de uma língua. Em síntese, a língua possui na sua história (Volóchinov, 2021 [1929], p. 158).

Partindo dessa perspectiva bakhtiniana, compreendemos que a língua não deve ser dissociada das situações comunicativas em que se manifesta e nem ser analisada somente pela ótica estruturalista, tal qual propõe a segunda tendência do pensamento filosófico-linguístico, o objetivismo abstrato. A língua é usada pelos sujeitos para fins comunicativos e para o emissor

não importa o aspecto da forma, que permanece o mesmo em todos os casos do seu uso por mais variados que eles sejam. O que importa para o falante é aquele aspecto da forma linguística graças ao qual ela pode aparecer em um contexto concreto, graças ao qual ela se torna um sinal adequado nas condições de uma situação concreta (Volóchinov, 2021 [1929], p. 177).

Como um sistema dinâmico e em constante transformação, a língua configura-se por práticas situadas em contextos específicos e historicamente determinados, nos quais os sujeitos interagem e constroem significados. Nesse âmbito, os falan-

tes exercem ações comunicativas orientadas por finalidades e exigências próprias de cada situação. Nas interações socio-discursivas, “nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 181). Tal perspectiva enfatiza a natureza social da linguagem, reafirmando que o uso linguístico está intrinsecamente condicionado pelas interações entre os indivíduos e pelos contextos em que se inserem.

Alguns teóricos brasileiros de destaque, tanto professores quanto pesquisadores, como Marcuschi e Antunes, compartilham desse conceito de língua bakhtiniano. Marcuschi (2008) defende que o estudo da linguagem deve considerar as interações sociais nas quais ela ocorre, compreendendo a língua como um conjunto de práticas por meio das quais os interlocutores, sejam falantes, ouvintes, escritores ou leitores, realizam ações comunicativas intencionais, adequadas às finalidades específicas de cada situação.

O autor considera que existe um sistema simbólico, ao afirmar que a língua “é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados” (Marcuschi, 2008, p. 61). No entanto, diferente do estruturalismo, escola criticada pelo professor, a língua é um fenômeno mutável, diverso e moldável, transparecendo, assim, a heterogeneidade e plasticidade da língua.

Sobre esse aspecto, o autor admite que

[...] a língua não é um simples código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante, sua autonomia é relativa; a língua recebe sua determinação a partir de um conjunto de fatores definidos pelas condições de produção discursiva que concorrem para a manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situações interativas; a língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas (Marcuschi, 2008, p. 64).

Ao reconhecer que a língua não é um simples código, evidencia-se a importância de elementos como emissor, destinatário, intenção comunicativa e contexto situacional e histórico. Além desses elementos, também é importante o código linguístico, mas este não se sustenta de maneira isolada, sendo necessários os fatores já mencionados e outros envolvidos para que haja a comunicação ou para que a comunicação efetivamente funcione. Sobre este ponto, o autor assevera que “a língua é uma forma de ação, ou seja, um trabalho que se desenvolve colaborativamente entre os indivíduos na sociedade” (Marcuschi, 2008, p. 67).

Antunes (2009) numa proposta de defesa do falante, enquadra a língua como coadjuvante nesse processo de comunicação. A autora assegura que

[...] a *língua*, sob forma concreta, não existe. O que existe são os falantes; são grupos de falantes (...) que, numa situação social particular usam (e criam!) os recursos linguísticos para interagirem uns com os outros e fazerem circular a gama de valores culturais que marcam cada lugar, cada situação e cada tempo (Antunes, 2009, p. 22, grifo da autora).

Nesse sentido, a autora identifica três elementos centrais para o conceito de língua: a cultura, a identidade e o povo. A língua não se limita a um conjunto de signos (significante e significado); além disso, é também composta pelo viés social e cultural, já que são indissociáveis das interações sociodiscursivas. Segundo a autora, a língua está em constante construção e mudança, graças aos elementos culturais, sociais e históricos que a compõem. Dessa forma, Antunes propõe uma concepção de língua que vai além de um mero sistema normativo de regras e estruturas, compreendendo-a como “*um coro de vozes. Vozes de todos os que nos antecederam e com os quais convivemos atualmente*” (Antunes, 2009, p. 23, grifo da autora). Portanto, trata-se de uma prática social dinâmica, constituída pelas inte-

rações que os sujeitos estabelecem em contextos particulares e marcados historicamente.

Do mesmo modo, as manifestações linguísticas têm a sua materialização na forma de textos, sejam eles escritos ou orais, o que nos leva à necessidade de explicitar também o conceito de texto que adotamos. Para isso, apresentamos as ideias de Koch (2009) e Kock e Elias (2016) no que diz respeito à Linguística de Texto e Brait (2016) no contexto das ideias de Bakhtin e do Círculo.

A compreensão do conceito de texto, no campo da Linguística de Texto (LT), naturalmente, tem evoluído ao longo do tempo, assumindo diferentes perspectivas sobre esse objeto de estudo, desde sua definição como uma unidade linguística superior à frase, passando pela concepção de sequência ou combinação de frases, até interpretações que o consideram como uma cadeia contínua de pronominalizações, uma articulação de isotopias (campos de sentido) ou ainda como um conjunto de proposições de natureza semântica (Koch, 2009).

Atualmente, a concepção de texto orientada pela LT recai sobre o campo da cognição social, conceituando texto como uma “realização que envolve sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com propósito interacional” (Koch; Elias, 2016, p. 32). Em outras palavras, o texto serve como objeto de comunicação entre sujeitos que compartilham conhecimentos sociais, históricos e culturais. Dentro desse contexto, os princípios de textualidade — coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade — são elementares para que haja a interação entre os interlocutores dentro do contexto de cada situação comunicativa.

Complementando essa perspectiva, Brait (2016), à luz da perspectiva dialógica da linguagem, apresenta as ideias de Bakhtin sobre o conceito de texto, afirmando que este está composto de duas dimensões: “a materialidade sígnica que o

constitui e o insere num *sistema* e sua *singularidade* a partir de sua inserção, de sua participação ativa e efetiva na cadeia da comunicação discursiva da vida em sociedade” (Brait, 2016, p. 14, grifos da autora).

Por tratar-se de um conceito de texto no âmbito da perspectiva dialógica, compreende-se que o texto se constitui de uma materialização, sem a qual a sociedade não teria a sua comunicação organizada, e também de uma singularidade, já que cada texto é único e irrepetível, pois pertence a uma situação, contexto e a uma “cadeia histórico-discursiva” (Brait, 2016, p. 14) específicos. A combinação desses elementos estabelece, portanto, relações dialógicas com outros textos, “no sentido de propiciar, provocar e convocar diálogos, abrindo espaços para respostas, para novos textos, para circulação e produção de discursos sociais, culturais, históricos” (*ibid.* p. 14).

Após a apresentação dos conceitos de língua e de texto que fundamentam nossa abordagem, expomos nosso conceito sobre gêneros discursivos, que completa a tríade norteadora de nossa prática em sala de aula de línguas. Para tanto, fundamentamo-nos nas concepções de Bakhtin, segundo as quais a comunicação se realiza em campos específicos e cada um “elabora os seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discursivo*” (2016 [1895-1975], p. 12, grifos do autor), os quais são compostos por três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O autor afirma que tais elementos “estão indissolivelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (*ibid.*, p. 12, grifos do autor).

Bezerra (2022) afirma que “o gênero é uma noção que diz respeito ao funcionamento da linguagem no plano socio-cognitivo e discursivo, captável na materialidade textual” (p. 45), ou seja, os gêneros discursivos são acordos sociais que

organizam a comunicação de uma dada sociedade e o acesso a estes é feito por meio de textos, sejam escritos ou orais.

Ainda nessa linha de pensamento, Bezerra (2022) apresenta a definição de gêneros de Bazerman (2006), que de forma bastante acertada, deixa clara a importância e relevância dos gêneros na organização de uma sociedade:

Os gêneros não são apenas formas. São formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Os gêneros são lugares familiares aos quais nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar (Bazerman, 2006, *apud* Bezerra, 2022, p. 44).

À luz das reflexões teóricas apresentadas, e sustentadas nos conceitos de língua como prática social situada, de texto como realização intencional e de gêneros discursivos como formas de enunciado vinculadas a contextos específicos, estamos de acordo com Marcuschi (2008), quando este afirma que a comunicação verbal se efetiva necessariamente por meio de algum gênero discursivo. Posto isso, na seção a seguir, apresentamos a importância dos gêneros discursivos no ensino de línguas, destacando seu papel na promoção de práticas autênticas de compreensão e produção escrita em situações reais de uso.

3.1 Gêneros discursivos como ferramenta de ensino-aprendizagem de línguas: o gênero carta de motivação

Considerando que toda manifestação verbal se concretiza por meio de formas textuais socialmente situadas, trabalhar em sala de aula com textos implica, necessariamente, lidar com os gêneros discursivos (Antunes, 2017). Essa concepção reforça a

importância de uma abordagem pedagógica que reconheça os gêneros como formas socialmente situadas de uso da linguagem, articuladas a propósitos comunicativos específicos. Nesse sentido, a aprendizagem da produção escrita tende a ocupar um lugar central no ensino de línguas, uma vez que desenvolver a capacidade de produzir diferentes textos, respeitando suas convenções linguísticas e comunicativas, constitui condição fundamental para a inserção dos sujeitos nas práticas sociais, acadêmicas e profissionais (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010).

Para que essa abordagem seja efetiva, Antunes (2017) recomenda, em primeiro lugar, que o tópico gênero discursivo não seja tratado como um conteúdo isolado ou desvinculado do mundo real do discurso, pois a linguagem deve ser compreendida em sua dimensão intrínseca como ação social. O destaque, segundo a autora, deve recair sobre a oportunidade de o estudante explorar e refletir criticamente sobre aspectos relevantes do gênero discursivo em questão, de modo que possa praticá-lo, exercitá-lo e analisá-lo em atividades devidamente organizadas e planejadas, sempre ancoradas em contextos autênticos de uso.

Antunes (2017) destaca que o trabalho com os gêneros em sala de aula deve atender às demandas sociais próprias das interações contemporâneas. No caso dos alunos submetidos à produção de uma carta de motivação para intercâmbio acadêmico, houve a oportunidade de vivenciar uma atividade de escrita orientada por uma necessidade acadêmica concreta, inserida diretamente em seu contexto formativo.

Trata-se, de fato, de uma experiência real, pois exigia a elaboração de uma carta em língua espanhola para inscrição em programa de intercâmbio, o que reforça a relevância de trabalhar gêneros discursivos vinculados a práticas sociais que façam sentido aos estudantes.

Dessa forma, a elaboração da carta de motivação evidencia-se coerente com os princípios indicados por Antunes (2017) para o trabalho com os gêneros discursivos, pois ofe-

rece aos estudantes um referencial analítico para examinar aspectos definidores do gênero em questão. Segundo Antunes, tais aspectos incluem: (i) o propósito comunicativo, ou seja, a função que a carta de motivação exerce em seu contexto; (ii) a composição estrutural, referente à organização e ao sequenciamento dos elementos textuais; (iii) as escolhas linguísticas mais frequentes, como seleção lexical, tempos verbais, pronomes de tratamento, conectores e tipologia discursiva predominante (por exemplo, argumentativa ou descritiva); e (iv) o registro linguístico, relativo ao grau de formalidade e às opções estilístico-discursivas adequadas ao âmbito acadêmico. Desse modo, essa atividade possibilita que os estudantes identifiquem, pratiquem e analisem criticamente essas características em contextos pedagógicos relevantes.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), a introdução de um gênero em contexto escolar configura-se como uma decisão didática orientada por objetivos específicos de aprendizagem, que se dividem basicamente em duas dimensões: a primeira visa ao domínio do gênero em si — compreendê-lo, apreciá-lo e produzir seus enunciados com propriedade, independentemente do contexto —; a segunda busca desenvolver competências que transcendam esse gênero e possam ser transferidas a outros gêneros, próximos ou distantes. Para tanto, faz-se necessária uma adaptação, ainda que parcial, das características do gênero, de modo que tais objetivos se tornem atingíveis com máxima eficácia. Essa adaptação envolve situar os estudantes em contextos de comunicação que remetam a práticas genuínas, portadoras de significado para eles, permitindo-lhes compreender e manejar o gênero em sua forma autêntica, ao passo que permanecem atentos aos objetivos ampliados que a atividade persegue.

A partir da reflexão incitada pelos autores, entendemos que a elaboração de uma carta de motivação ilustra como o trabalho com um gênero específico pode servir de referência

para outros gêneros pertencentes à mesma tipologia discursiva, especialmente no âmbito de textos persuasivos ou argumentativos. Embora a carta de motivação seja caracterizada por propósitos e convenções próprias, como a apresentação de competências, justificativas pessoais e projeções futuras em função de uma oportunidade concreta, a análise detalhada de suas características estruturais e linguísticas oferece um referencial que pode ser estendido a outros gêneros com fins semelhantes.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), ao examinar a carta de motivação, por exemplo, os estudantes puderam identificar o modo como se organiza a introdução (apresentação do remetente e do objetivo), o desenvolvimento (exposição de experiências e argumentos que sustentam a candidatura) e a conclusão (pedido explícito e formulação de expectativas). Esse esquema estrutural, uma vez compreendido, pode orientar a produção de outros textos, como propostas de projeto, cartas de apresentação para estágio ou emprego, ou mesmo relatórios de viabilidade acadêmica, pois todos eles demandam: a) definição clara do propósito comunicativo; b) seleção de informações relevantes em função do destinatário; c) uso estratégico de tempos verbais que situem conquistas passadas, aprendizagens recentes e metas futuras; d) escolha de marcadores discursivos que garantam coesão e força argumentativa; e) adequação do registro ao contexto institucional ou profissional.

Portanto, o exercício de produzir uma carta de motivação não apenas aprofunda o domínio desse gênero específico, mas também desenvolve competências transferíveis: consciência retórica, sensibilidade ao contexto comunicativo e habilidades de planejamento textual. Isso reforça a concepção de que, ao trabalhar meticulosamente um gênero discursivo autêntico, o aprendiz adquire repertório e instrumentos analíticos que podem ser mobilizados em múltiplas situações de

escrita persuasiva dentro da mesma tipologia, ampliando sua capacidade de enfrentar variadas demandas textuais na vida acadêmica e profissional.

4. Análise

A partir da leitura das duas versões da carta de motivação elaboradas pelos discentes, constatamos inicialmente a presença de pontos positivos recorrentes, ainda que com variações de desempenho entre os trabalhos. De modo geral, observamos esforço no uso da língua espanhola com correção gramatical básica, respeito à norma padrão e tentativa de evitar interferências da língua materna dos estudantes, o português. As produções também revelaram familiaridade parcial com a estrutura composicional do gênero, com esboços de introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disso, a adesão ao propósito comunicativo, candidatar-se a um programa de intercâmbio, esteve presente na maioria dos textos, demonstrando compreensão básica da finalidade da carta.

Outro aspecto a ser destacado foi o emprego de conectores discursivos simples, como *además, porque e por eso*, o que evidencia uma preocupação com a coesão textual. Em alguns casos, os estudantes utilizaram tempos verbais adequados, como o presente e o futuro do indicativo, para expressar metas e projeções acadêmicas, ainda que com limitações quanto à variedade e consistência no uso. Nesse mesmo sentido, a comparação entre a primeira e a segunda versão nos permitiu observar avanços relevantes no processo de revisão e reestruturação textual, especialmente quando os estudantes incorporaram os apontamentos recebidos como base para ajustes discursivos e gramaticais.

Entretanto, as dificuldades mais frequentes estavam relacionadas à apropriação do gênero discursivo em sua totalidade.

Apesar das orientações teóricas e práticas oferecidas ao longo das aulas, muitos textos apresentaram um tom excessivamente pessoal e subjetivo, aproximando-se de relatos autobiográficos e distanciando-se das exigências argumentativas e institucionais da carta de motivação. Em diversos casos, identificamos ausência de elementos fundamentais ao gênero, como a justificativa objetiva da escolha da universidade de destino, a articulação da experiência de intercâmbio com a formação acadêmica e profissional do candidato e a explicitação das contribuições esperadas para a universidade de origem.

Verificamos também a tendência à escolha de justificativas vagas, pouco ancoradas nos critérios gerais definidos no edital, o que compromete a eficácia persuasiva do texto. Essa lacuna evidencia a necessidade de um trabalho mais aprofundado com a escrita acadêmica em língua espanhola, especialmente no que se refere à adequação ao gênero, ao registro e à intencionalidade comunicativa.

Nesse sentido, a proposta de produção da carta em duas versões sucessivas mostrou-se especialmente relevante, pois a reescrita oportunizou aos alunos o exercício consciente de revisão e aprimoramento, reforçando a compreensão da escrita como processo. Consideramos, ademais, que o acompanhamento individualizado por meio do *Moodle* foi um fator importante para promover a reflexão metalinguística e o desenvolvimento de maior autonomia na produção.

Além disso, observamos que o domínio dos tempos verbais específicos, como o *pretérito indefinido*, o *pretérito perfecto compuesto*, o *futuro de indicativo* e o *condicional simples*, ainda representa um desafio de aprendizagem, mas a prática orientada com base em exemplos e exercícios contribuiu para avanços na seleção e uso dessas formas. A análise dos textos revelou, por exemplo, o uso funcional do futuro do indicativo para expressar expectativas (“*Durante el intercambio fortaleceré mis conocimientos...*”) e do condicional para indicar hipóteses ou intenções

(“*Me gustaría cursar...*”), o que fortalece a argumentação e a adequação discursiva ao gênero.

Por fim, destacamos que, embora a inscrição no programa de mobilidade não fosse obrigatória, muitos estudantes demonstraram engajamento com a proposta, reconhecendo sua relevância prática e formativa. A vivência das múltiplas etapas de produção da carta, desde a análise de modelos até a elaboração da versão final, permitiu a mobilização de competências linguísticas e discursivas transferíveis para outros contextos acadêmicos e profissionais, reafirmando o potencial pedagógico do trabalho com gêneros discursivos no ensino de línguas adicionais.

5. Considerações

Em nossa prática didática na disciplina de “Compreensão e Produção Escrita em Língua Espanhola IV”, propusemos aos estudantes a elaboração da carta de motivação para intercâmbio acadêmico, com o objetivo de concretizar concepções de língua como prática social situada e de texto como realização intencional em contextos específicos. Ao mobilizarmos esse gênero, não nos limitamos à aplicação de estruturas linguísticas formais (tempos verbais, marcadores, vozes, pronomes etc.), mas envolvemos os participantes em uma prática discursiva autêntica, cujo propósito e interlocutores se encontravam claramente delineados pelo edital de mobilidade.

Por meio da análise de modelos reais, da orientação para elaboração de duas versões sucessivas e do *feedback* constante no *Moodle*, além das discussões em sala, evidenciamos como um enfoque dialógico orienta cada etapa do processo de escrita: consideramos destinatário, finalidade e convenções composicionais do gênero; acompanhamos o ajuste de escolhas linguísticas

conforme essas exigências; e incentivamos a reflexão crítica dos discentes sobre seus textos em relação ao contexto acadêmico e cultural. Ademais, a dinâmica de revisões e o retorno individualizado no ambiente virtual contribuíram para a construção da autonomia crítica dos discentes, habilitando-os a analisar e aprimorar escolhas discursivas de modo reflexivo.

Em síntese, concebemos que o trabalho com gêneros discursivos, sustentado em perspectivas dialógicas de linguagem, oferece práticas significativas no ensino de língua espanhola. Ao integrar teoria e prática em atividades pautadas em demandas reais, como a elaboração da carta de motivação para intercâmbio acadêmico, reforçamos o potencial de fortalecer a competência discursiva dos estudantes e de promover abordagens reflexivas sobre uso linguístico em situações concretas. Recomendamos a continuidade e o aprofundamento de investigações em diferentes contextos e com diversos gêneros, a fim de ampliar a compreensão das repercussões dessa proposta metodológica na formação de usuários críticos e competentes.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: uma outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1895-1975].
BEZERRA, Benedito G. **O gênero como ele é (e como não é)**. São Paulo: Parábola, 2022.

BRAIT, Beth. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. *In*: BATISTA, Ronaldo de O. (org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola, 2016.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. Os Gêneros Textuais como Unidade de Trabalho. *In*: DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Trad. Fabrício Decândio e Anna R. Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. O texto na linguística textual. *In*: **O texto e seus conceitos**. BATISTA, Ronaldo de O. (org.). São Paulo: Parábola, 2016.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ Joaquim. Os Gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: ROJO, Roxane H. R.; CORDEIRO, Gláís S. (org. e trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2021 [1929].

LENGUA(S), FRONTERA(S) Y RELATOS DE EXPERIENCIA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Ligia Andrade³³

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro³⁴

Resumo: Este capítulo pretende observar, a partir de relatos de experiencia de la enseñanza del español en el contexto escolar y universitario fronterizo, la relación entre lenguas, culturas y territorio y sus implicaciones en las relaciones de poder e identidad. A partir de relatos desde la escuela en los países fronterizos hasta la elaboración de material didáctico para la enseñanza del español a niños y niñas, se analizan los factores de complejización de las relaciones identitarias y comunitarias frente a las instituciones educativas y sus retos en el contexto fronterizo. Desde la perspectiva teórica interdisciplinaria que contempla la frontera como *locus* enunciativo “frontera geográfica enunciativa” (Ribeiro, 2015) en relación a las políticas lingüísticas y la planificación, la ecocrítica, la educación lingüística y el diseño de materiales didácticos que desarrollan el bilingüismo y la interculturalidad, se consideran algunos aspectos que afectan a la relación entre lenguas, hablantes y Estados nacionales tanto en el caso de las lenguas hegemónicas como del guaraní. Se concluye la necesidad de evaluación de las prácticas lingüísticas llevadas a cabo que

33 Doutora em Letras. Professora do Ciclo Comum de Estudos da UNILA e do Programa de Mestrado Profissional em Educação na UNILA.

34 Doutora em Letras. Professora do Ciclo Comum de Estudos e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos na UNILA.

atiendan a la región fronteriza y la necesidad de reorientación de las políticas de lenguas en boga que den voz a las comunidades.

Palabras clave: Lengua(s); Frontera(s); Educación; Políticas de Lenguas; Bilingüismo.

1. Introducción

Brasil hace límite con diez países, lo que se deduce por la dimensión territorial, tiene alrededor de 18 mil ciudades fronterizas, de las cuales nueve son triples fronteras y 33 ciudades gemelas, lo que significa un contacto permanente de lenguas y pueblos. En términos lingüísticos, el portugués está en constante contacto con el español, pues a excepción de Surinam, Guyana y Guayana Francesa, todos los países fronterizos con Brasil hablan español y lo tienen como lengua oficial, lo que es muy importante desde el punto de vista comercial, económico, cultural y personal.

Los entrelugares³⁵, a su vez súper diversos, como los fronterizos, plantean propuestas de educación multilingüe y enfoques políticos lingüísticos en torno a la valorización de las diversidades de lenguas, socioculturales y los derechos lingüísticos. Por ello, mucho se ha discutido sobre la provisión y enseñanza de segundas lenguas y de lenguas de acogimiento de acuerdo con estos espacios compartidos, en los que la integración e interacción lingüístico-cultural se produce a través de prácticas sociolingüísticas específicas, como es el caso, por ejemplo, de la Triple Frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay, en que se observa un flujo transitorio intenso que configura un ir y venir de personas,

35 Entrelugar es un concepto desarrollado por Bhabha (1998) para describir un espacio fronterizo, donde diferentes identidades y culturas se encuentran y se mezclan.

culturas y lenguas que, aun siendo cotidiano, es transversalizado por preconceptos y marginalización.

En el caso de la ciudad brasileña de Foz de Iguazú, ubicada en esta Triple Frontera, se observa un mosaico de lenguas en/de contacto, caracterizado por un intenso bi/multilingüismo que es mediado por frecuentes y cotidianos intercambios verbales. Cuyo contexto pluricultural real es (trans)formado por la presencia de vecinos de habla hispana, especialmente paraguayos y argentinos; por el contacto con inmigrantes, indígenas, refugiados, hablantes de otras lenguas y de otras variedades del portugués brasileño, sea por una migración impulsada al trabajo, al estudio o que fue resultante del asentamiento de diversas etnias en el principio y transcurso del desarrollo de la región; como por la presencia de turistas provenientes de diferentes lugares del mundo y que vienen a conocer o apreciar los atractivos turísticos y el comercio de frontera. Semejante configuración fue observada por Ribeiro (2015) en la frontera Brasil-Paraguay, al investigar en Guaira, ciudad paranaense que hace límite con Salto del Guairá (Paraguay), cuál era la segunda lengua enseñada en las instituciones públicas y privadas de la primaria y secundaria, y cómo se desarrollaba la relación con la lengua de sus vecinos, la española.

Dada su naturaleza fronteriza, tanto Guaira en Brasil y Salto del Guairá en Paraguay, como Foz de Iguazú en Brasil y Ciudad del Este en Paraguay, Leticia en Colombia y Tabatinga en Brasil, Santa Helena en Venezuela y Pacaraima en Brasil, entre otras ciudades en frontera internacional, pueden ser caracterizados como espacios compartidos, en que distintas culturas y lenguas entran en choque e interacción al mismo tiempo, pues el “espacio de enunciación es un espacio configurado por una relación de lenguas y de hablantes”³⁶ (Sturza, 2008, p. 2538).

36 Original: “espaço de enunciação é um espaço configurado por uma relação de línguas e de falantes” (Sturza, 2008, p. 2538). Las traducciones, del portugués para el español, de citaciones son nuestras.

Para el desarrollo temático de este capítulo, en la segunda sección se hace una reflexión acerca del concepto de frontera y la relación existente en este espacio compartido que, en la mayoría de las veces, es configurado como un entrelugar en que se encuentran, se chocan y se mezclan distintas culturas, lenguas e historias de vida. En secuencia, se hace una reflexión teórico-conceptual sobre a política lingüística y su sesgo de localidad, es decir, su carácter fronterizo al considerarse el espacio compartido de las fronteras.

En la cuarta sección se presenta un relato de dos acciones vinculadas con la perspectiva política lingüística, con sesgo de educación lingüística, que predominó en la enseñanza/aprendizaje de lenguas/lenguajes en Brasil y en el mundo, y que cuestiona el modelo estructuralista positivista, el cual privilegia ciertos sentidos y tradiciones a expensas de otras manifestaciones lingüísticas y culturales no reconocidas por el *status quo*, y que prepara a los estudiantes para el mercado de trabajo y la sociedad de consumo, sin perspectiva creativa y crítica (Takaki; Ferraz; Mizan, 2019).

Así, una de las experiencias realizadas en una escuela de frontera entre Brasil y Argentina y en una escuela municipal en Brasil nos llevará a una reflexión sobre cómo las lenguas existen y resisten, incluso frente a las políticas oficiales de los Estados nacionales. Las políticas lingüísticas pueden introducir cambios en los contextos sociopolíticos y, desde éstos, generar la posibilidad de cambios en las prácticas sociales; o bien, desde abajo, las comunidades pueden generar cambios en las políticas lingüísticas más amplias, impulsadas por las incertidumbres que van y vienen en los contextos fronterizos latinoamericanos. Nos referimos específicamente al fin del “*Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira* (PEIBF)” y a la posible retomada de este programa en Brasil, como un proyecto que tuvo sus resultados exitosos pero que, según los cambios de gobierno, enfrentó rupturas de tales programas

educativos, con sus consecuencias para la política de lenguas y la diversidad lingüística en la esfera escolar. Para ello, presentaremos un panorama del PEIBF en el marco de la creación del Mercosur y de su propuesta educativa, a partir de una reflexión sobre la necesidad de una educación lingüística que contemple a las comunidades y sus voces en el contexto escolar fronterizo.

Al tratar del proyecto “Chachalacas, español para niños” puede decirse que su finalidad fue contribuir a la integración entre la comunidad y la universidad, por medio de la enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua, proporcionando no solo el aprendizaje de una nueva lengua y su repertorio lingüístico, sino también la integración entre discentes nativos e internacionales mediante el aprendizaje de la cultura del otro, disminuyendo los espacios transfronterizos que separan a paraguayos, argentinos y brasileños (considerando la Triple Frontera Brasil, Argentina y Paraguay donde se desarrolló la acción), comprendiendo que una lengua y su cultura son tan importantes como la otra.

Por fin son presentadas algunas consideraciones parciales sobre los relatos de experiencia llevados a cabo y las perspectivas desde las cuales nuestro lente abarcó la complejidad del contexto fronterizo, abriendo nuevas posibilidades en este amplio campo por recorrer.

2. El concepto de frontera y su carácter simbólico

En ciudades fronterizas, en las que hay un cruce constante de personas, es común el contacto con diferentes lenguas y culturas, una vez que es esa proximidad entre las naciones lo que permite un flujo significativo entre los pueblos. Contacto que ni siempre es amistoso y tranquilo, pues la “la frontera se crea en

y a través del lenguaje” y “los prejuicios, en lugar de eliminarse, serán resaltados”³⁷ (Campigoto, 2000, p. 17).

Dicho esto, ¿qué significa el término frontera?

Cuando las fronteras son imaginadas y representadas cartográficamente como demarcadores limítrofes entre los pueblos, determinando el inicio y el fin de los territorios, estableciendo las condiciones de circulación y control por parte del poder público, se tiene un demarcador geográfico y por veces político, en lo cual la frontera “es siempre un espacio de transgresión y contención —transgresión a través de movimientos migratorios de ocupación social y política; contención a través de mecanismos de limitación, vigilancia y control”³⁸ (Sturza, 2006, p. 19, grifo nuestro). Esa línea fronteriza entre los países “es un ‘objeto’ dicho y escrito de diversas maneras. Podemos expresarlo como un contorno imaginario en la periferia geográfica de las naciones, un marco jurídico que separa a los pueblos o, incluso, un punto de unión entre nacionalidades”³⁹ (Campigoto, 2006, p. 153).

Pero, bajo el sesgo enunciativo, las fronteras nacionales deben ser observadas “como fenómenos mucho más complejos, no limitados a límites, fronteras, tratados diplomáticos, o incluso simplificados como un lugar para el tráfico y el contrabando de drogas”⁴⁰ (Reis, 2015, p. 09), pues “a vida en la frontera, *vivir en la frontera* [significa], para quienes viven allí, mucho más, porque

37 Original: “fronteira se dá na e pela linguagem” y “os preconceitos, ao invés de serem eliminados, serão colocados em evidência” (Campigoto, 2000, p. 17).

38 Original: “é sempre espaço de transgressão e contenção — transgressão pelos movimentos migratórios de ocupação social e política; contenção pelos mecanismos de limitações, de vigília e de controle” (Sturza, 2006, p. 19, grifo nuestro).

39 Original: “é um ‘objeto’ dito e escrito de vários modos. Podemos expressá-la como um traçado imaginário na periferia geográfica das nações, estabelecimento jurídico que separa os povos ou, ainda, ponto de junção entre nacionalidades” (Campigoto, 2006, p. 153).

40 Original: “como fenômenos bem mais complexos, não se resumindo a limites, divisas, tratados diplomáticos, ou mesmo ser simplificados como lugar do narcotráfico e do contrabando” (Reis, 2015, p. 09).

ya se define como un espacio de contacto, un espacio en el que entran en contacto culturas, etnias, lenguas, naciones”⁴¹ (Sturza, 2006, p. 26, grifo nuestro).

Cuando se consideran las fronteras como espacios de enunciación y de contacto cultural, étnico, político, lingüístico que son llenos de contenidos socioculturales, se entiende que

[...] la frontera no es solo geográfica o enunciativa, sino la unión de ambas, pues la frontera se caracteriza por la interacción comunicativa existente en la representación de voces que permean Brasil y los países de habla hispana, tanto a través de la expresión de lenguas y culturas en contacto como en conflicto en ambos lados de la frontera⁴² (Ribeiro, 2017, p. 02).

De esta manera, al formular la expresión “frontera geográfica enunciativa,” Ribeiro (2015) consideró la interacción comunicativa existente en el espacio transfronterizo internacional, una vez que la “la fluidez de las relaciones sociales ha dado lugar a una frontera que significa mucho más como espacio de interacciones y mucho menos como territorio delimitado”⁴³ (Sturza, 2006, p. 29).

Incluso, al mirar la frontera quedan evidentes las “diferentes prácticas lingüísticas [que se] utilizan en situaciones sociolingüísticas específicas”⁴⁴ (Oliveira, 2016, p. 64) y que son proporcionadas

41 Original: “a vida da fronteira, o *habitar a fronteira* [significa], para quem nela vive, muito mais, porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações” (Sturza, 2006, p. 26, grifo nuestro).

42 Original: “[...] a fronteira não é apenas geográfica ou enunciativa, mas sim a junção de ambas, pois a fronteira caracteriza-se pela interação comunicativa existente no representativo de vozes que permeiam o Brasil e os países de Língua Espanhola, tanto pela expressão de línguas como de culturas em contato e em conflito nos dois lados da fronteira” (Ribeiro, 2017, p. 02).

43 Original: “fluidez das relações sociais fez surgir uma fronteira significada bem mais como espaço de interações e muito menos como um território delimitado” (Sturza, 2006, p. 29).

44 Original: “diferentes práticas linguísticas [que são] usadas em situações sociolingüísticas específicas” (Oliveira, 2016, p. 64).

por la “gama de fenómenos sociolingüísticos, identitarios y políticos que surgen de las interacciones de diversas comunidades lingüísticas en un entorno multilingüe”⁴⁵ (Oliveira, 2016, p. 68).

Por lo tanto, se puede decir que el multilingüismo, generado por la interacción que existe en la vida cotidiana de ciudades con/ en fronteras internacionales, posibilita utilizar diferentes prácticas lingüísticas a través de enunciados monolingües o bilingües, con alternancia de códigos e/o híbridos, como, por ejemplo, el portuñol (Ribeiro; Oliveira, 2018).

Así, en los espacios compartidos, las “relaciones entre lenguas se significan en el conflicto, es decir, en la política”⁴⁶ (Sturza, 2010, p. 346), lo que hace con que sean necesarias políticas y planificaciones lingüísticas de acuerdo a la realidad contemporánea local, porque al “desarrollar marcos descriptivos para las políticas lingüísticas, debemos tener en cuenta no solo el ‘qué’ que se planifica, sino también, y sobre todo, el ‘por qué’, el ‘cómo’ y el ‘cuándo’”⁴⁷ (Lagares, 2013, p. 182).

3. Políticas lingüísticas en contextos super diversificados y complejos

Como el hecho de habitar la frontera es extremadamente desafiador, pues existe un constante conflicto de pertenecer o no, identidades fragmentadas y renegociadas, es posible

45 Original: “gama de fenômenos sociolinguísticos, identitários e políticos que decorrem das interações das várias comunidades linguísticas em ambiente de multilinguismo” (Oliveira, 2016, p. 68).

46 Original: “relações entre as línguas se significam no conflito, ou seja, no político” (Sturza, 2010, p. 346).

47 Original: “desenvolvermos quadros descriptivos das políticas linguísticas deveríamos então levar em conta não apenas o ‘que’ se planeja, mas também e, sobretudo, o ‘por que’, o ‘como’ e o ‘quando’” (Lagares, 2013, p. 182).

observar diferentes conflictos en la educación, en las relaciones entre el docente y el alumno, pues “enseñar y aprender en estos escenarios trae a la luz los sentimientos en relación a las lenguas. Ciertos prejuicios lingüísticos se revelan y el aprendizaje genera dificultades no solo para el alumno, sino también, para el docente al momento de enseñar” (Minuzzo; Ribeiro, 2017, p. 7).

La política lingüística corresponde, de un lado, a la “determinación de las decisiones importantes relativas a las relaciones entre las lenguas y la sociedad [de otro] a su implementación”⁴⁸ (Calvet, 2007, p. 11), a su “transformación en realidad”⁴⁹ (Oliveira, 2013, p. 01). La política lingüística es “un conjunto de decisiones conscientes relativas a las relaciones entre la(s) lengua(s) y la vida social, *planificación lingüística*: la implementación práctica de una política lingüística, en resumen, el acto de actuar”⁵⁰ (Calvet, 2002, p. 145, énfasis del autor).

La planificación lingüística es una forma de intervención que significa “trabajo conjunto con las comunidades lingüísticas que conforman el país”⁵¹ (Oliveira, 2005, p. 87) en favor de “de la necesidad de encontrarse una solución para un problema”⁵² (Calvet, 2007, p. 21). Así, es imprescindible que las necesidades y las urgencias de las comunidades sean consideradas antes mismo de elaborar y promulgar una ley

48 Original: “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade [de outro] à sua implementação” (Calvet, 2007, p. 11).

49 Original: “transformação em realidade” (Oliveira, 2013, p. 01).

50 Original: “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, o *planejamento linguístico*: a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato” (Calvet, 2002, p. 145, énfasis del autor).

51 Original: “trabalho conjunto com as comunidades linguísticas que conformam o país” (Oliveira, 2005, p. 87).

52 Original: “da necessidade de se encontrar uma solução para um problema” (Calvet, 2007, p. 21).

de naturaleza político lingüística, pues es “posible actuar en el sentido de que las lenguas de estas comunidades están aquí en el futuro”⁵³ (Oliveira, 2005, p. 88).

Dado que la planificación lingüística es considerada la acción de poner en práctica las políticas lingüísticas, una vez que es una manera de intervención, puede tener la participación de diferentes sujetos de la sociedad, con vistas a garantizar el atendimiento de las necesidades reales de la comunidad o grupo a que se propone. Determinando que factores como la sociedad y sus particularidades sean consideradas, pues un planeamiento engajado en el ámbito de la comunidad permite “una reacción colectiva positiva frente a las nuevas demandas de la globalización y de la inclusión cultural y lingüística”⁵⁴ (Oliveira, 2013, p. 13).

A este respecto, “es necesario intervenir en asuntos relacionados con el lenguaje, dejando de lado la infame objetividad e imparcialidad ideológica que defiende la ciencia y la postura que esta exige”⁵⁵ (Rajagopalan, 2013, p. 42) y pasar a considerar y a valorar las lenguas de inmigrantes, indígenas y de frontera, una vez que “si hay una política lingüística educativa municipal con la ayuda de la comunidad y los sectores económicos locales [...] quizás [esto] sea posible”⁵⁶ (Borstel, 2013, p. 05).

53 Original: “possível atuar no sentido de que as línguas destas comunidades estejam aqui no futuro” (Oliveira, 2005, p. 88).

54 Original: “uma reação coletiva positiva frente às novas demandas da globalização e da inclusão cultural e lingüística” (Oliveira, 2013, p. 13).

55 Original: “há a necessidade de intervir nos assuntos relativos à linguagem, deixando de lado a famigerada objetividade e isenção ideológica apregoadas pela ciência e a postura que ela exige” (Rajagopalan, 2013, p. 42).

56 Original: “se houver uma política linguística educacional municipal com a ajuda da comunidade e de setores econômicos locais [...] talvez [isso] seja possível” (Borstel, 2013, p. 05).

4. Relatos de acciones de educación lingüística fronteriza

En este apartado se analizarán experiencias llevadas a cabo por las autoras en los contextos escolar y universitario fronterizos, en el ámbito de la docencia, la extensión y la investigación, desde el lugar de las identidades y su complejidad multicultural y plurilingüe.

Una de estas experiencias se dio en la escuela de frontera entre Brasil y Argentina y la otra en una escuela de Brasil que no pertenecía al Programa de las Escuelas de Frontera (PEIBF), aunque con la misma presencia de la diversidad, como se puede observar en la sección 4.1. En secuencia, en 4.2 “Chachalacas, español para niños”, se presenta un relato sobre el curso de español para niños desarrollado por medio de una acción de extensión en colaboración con la UNILA y la comunidad escolar de Foz de Iguazú.

4.1 Relato de experiencia de la diversidad fronteriza en una escuela pública de Brasil: entre el portugués, el castellano y el guaraní

A partir de las políticas contemporáneas de creación del Mercosur, con el Tratado de Asunción (1991), se impulsó una serie de medidas en los países miembros en el ámbito del Mercosur Educativo, especialmente la necesidad de revisión de las políticas educacionales de los países del bloque. A partir de un protocolo de intenciones de los ministros de Educación de los países en el sentido de “aportes en el área educacional para los objetivos políticos de integración del Mercosur” (2001, p. 02), se decretó la Portería n° 798, de 19 de junio de 2012, en Brasil. Esta portería crea el “Programa Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera” (PEIBF) que consiste en un programa

de cooperación por parte de los Ministerios de Educación y que busca garantizar el reconocimiento y preservación de la diversidad en las regiones específicas de frontera. No todas las escuelas entraron en este criterio, sin embargo, se verá que la diversidad y complejidad está presente en toda la región en mayor o menor grado.

Se analizarán escuelas del programa y una escuela que no forma parte del programa.

Por el lado de Brasil (2005), se crea además la ley de la oferta de enseñanza del español (Ley n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005); en Argentina, se establece la obligatoriedad de la oferta en la enseñanza media del portugués, aunque de carácter optativo para los estudiantes (Ley n.º 26.468, de 12 de enero de 2009). Y, además, en Brasil, la Portería n.º 798 busca garantizar la articulación “de acciones que contemplen la integración regional por medio de la educación intercultural de las escuelas públicas de frontera, cambiando el ambiente escolar, y ampliando la oferta de saberes, métodos, procesos y contenidos educativos” (2001, p. 02). En este sentido, los programas deben aún contemplar el fomento a la investigación, la formación y la capacitación continuada de sus profesionales, así como la elaboración de material didáctico concerniente a los intereses específicos de la región. Este escenario político favoreció la atención a la planificación lingüística y dio margen a la antigua reivindicación en las regiones fronterizas frente a la necesidad de crear procedimientos y procesos que contemplen el tránsito de lenguas y sujetos.

Sin embargo, las escuelas públicas de la región contemplan una gran diversidad de público y la municipalidad ha creado, junto con profesores de la UNILA y el grupo de estudio “Lenguaje, política y ciudadanía”, coordinado por la docente Laura Amato, el “Documento orientador y protocolo de acogida a los Estudiantes Inmigrantes en la Red Municipal de Enseñanza”, publicado en 2020 por la municipalidad. Este

documento demuestra que la diversidad está presente, al menos, en 50 escuelas por medio de un análisis a partir de la demolingüística (de los 550 inmigrantes registrados en primaria, los 442 contemplados por el cuestionario se dividen en: 307 paraguayos, 33 venezolanos, 25 argentinos y los demás españoles, sirios, bolivianos, peruanos, colombianos, estadounidense, portugués, etc.). Este documento no contempló a todas las escuelas, por lo cual este número puede ser mayor.

El PEIBF entró en crisis con la elección en Argentina del gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) y, coincidentemente, con la destitución de la presidenta de Brasil, Dilma Rousseff, en 2016, lo que colaboró para que el programa desapareciera, después de la inversión en profesores de lengua castellana y portuguesa, formación y capacitación profesional, y una planificación común que dialogaba con las necesidades lingüísticas, culturales y socioeducativas de los estudiantes y del cuerpo docente, además del apoyo de las universidades y centros de investigación y formación. Diesbach de Rocheford (2002) subraya, a partir de la discusión del concepto de frontera como muro o tejido social, que los paradigmas superados de la frontera como límite o división oriundos de la concepción cartesiana de ciencia, y que la nueva concepción de frontera se basa en la articulación de identidades y pluralidades también internas y subjetivas. En este aspecto, se detiene en la idea de frontera subjetiva y fragmentaria como percepción derivada de relaciones identitarias, lingüísticas y culturales que van más allá de los Estados nacionales y de las fronteras como constructo teórico científico y cartesiano. En este breve recorrido histórico observamos cómo la planificación lingüística y, luego, los cambios políticos afectaron la discontinuidad de las políticas lingüísticas, aunque la presencia de la diversidad sea una de las características de esta región.

En este contexto, actuamos en la Escuela Bilingüe de Frontera n.º 2, en Puerto Iguazú (Argentina), con un proyecto

de literatura y ecocrítica, coordinado por Ligia Andrade y con la participación del profesor de guaraní Mario Villalva, que en la época (2013) tenía un programa de radio en el recreo de la escuela. En este programa, los estudiantes leían textos producidos en las clases, cantaban o hacían pequeñas publicidades de cosas relacionadas a las actividades escolares y la comunidad. En este contexto, se trabajaron elementos de la ecocrítica, un campo de estudio interdisciplinario relacionado al medio ambiente y su problemática, las artes, literatura y la lengua (Andrade, 2017). Los estudiantes produjeron, a partir de pinturas relacionadas a la región de Misiones (Argentina), donde se ubica la escuela, y de textos literarios del cuentista misionero Horacio Quiroga, una reflexión y producción sobre temáticas pertenecientes a su realidad sociocultural; fortaleciendo la perspectiva de la lectoescritura.

Lo interesante es que el hecho de que una profesora brasileña fuera la coordinadora y, al mismo tiempo, quien impartía las clases en español, con dos becarios —uno brasileño y la otra venezolana—, llamó la atención de las profesoras de la escuela sobre las actividades de lectoescritura, una vez que la lengua materna, el castellano, estaría a cargo de una brasileña, aunque con formación en Letras - español y portugués. Lo que parecía un obstáculo luego se convirtió en algo interesante, puesto que la relación entre las lenguas del Estado y, lógicamente, el dominio de la lengua materna y de la otra lengua, con posibles interferencias, estaba en juego en el contexto escolar, que es el lugar de excelencia de la lengua de la nación y de su compromiso con la alfabetización y con el dominio de una visión política e ideológica de la lengua y del lenguaje, desde la pureza de la lengua materna y la propagación de los valores relacionados a esta variedad de lengua por parte del Estado. Esta perspectiva estaba cotejada por el interés en el proyecto, su aceptación y, a la vez, el desconcierto ante la incertidumbre de qué lengua estaría en juego en este contexto.

Lo que se vio como algo raro para los profesores y la dirección resultó en el efecto contrario para los niños y niñas, sobre todo por el contacto con el portugués en la región fronteriza, debido a los lazos de parentesco o a la televisión y medios de comunicación (internet), ya que varios estudiantes tenían contacto con programas brasileños y en portugués. Inclusive nos hicieron la pregunta de si también hablarían en portugués en algún momento y, claro, adjuntamos el portuñol en la negociación de algún término o aspecto. La afinidad con el bilingüismo de la profesora y de los becarios incentivó la lectura y escritura de los niños y niñas en ambas lenguas y sus relaciones fluidas en este contexto sociocultural y lingüístico, pese a la ideología lingüística del hablante nativo como modelo de lengua y de la escuela como el espacio de consagración de los valores lingüísticos del Estado, una vez que la comunidad también tiene su relevancia a la hora de valorar las lenguas y la relación con ellas en el ámbito simbólico. A esto se refiere Diesbach de Rochefort al hablar de la subjetividad y la identidad como factores internos que dan sentido al concepto de frontera y a la relación más allá con la otredad o la colectividad. La frontera como límite es cuestionada en la medida en que los sentidos tienen que ser negociados y entran en el proceso de significación, lo que alarga estos límites y abre nuevos caminos. De este modo, la idea de educación lingüística gana fuerza en este contexto, ya que las voces que se silencian hacen eco en este espacio enunciativo “entre lugares y entre lenguas” (Bhabha, 1998), configurando un tercer espacio de enunciación intervalar.

En este caso, la educación lingüística aporta también otra mirada crítica a un modelo estructuralista y positivista que domina la perspectiva de enseñanza de lenguas y lenguajes, una vez que trata de contemplar los sentidos y comprensiones de otros grupos socialmente marginados. A partir del sentido de hermenéutica y de la comprensión de la sospecha de Ricoeur, Monte Mór plantea la expansión del sentido crítico de los *mul-*

tiletramentos en la sociedad de la complejidad, de modo que, a partir de la percepción crítica, los sentidos hegemónicos puedan entrar en cuestionamiento y colapso frente a nuevos sentidos, abriendo la incertidumbre del sentido y nuevas posibilidades. Según Monte Mór, en palabras de Takaki, Ferraz y Mizan: “la educación lingüística crítica se preocupa en ir más allá de la tradición de la enseñanza de lengua/cultura/ identidad patrón, en el trabajo con la lengua materna o con las lenguas extranjeras”⁵⁷ (2019, p. 38). Prosigue afirmando que “en esta percepción, la lengua estandarizada refleja —pero inevitablemente también refracta— una visión de lenguaje, cultura e identidad, preservada y controlada por un proyecto iluminista-modernista de sociedad —una Sociedad de la Escritura” (*ibid.*, p. 38)⁵⁸.

Ya en el contexto brasileño, realizamos otro proyecto de extensión en el año 2016, “*Literatura e Ecocrítica na Escola*”, coordinado también por Ligia Andrade y financiado con recursos de la Prorectoría de Extensión de la UNILA. Observamos que ya se señalaban algunas pautas que el mencionado protocolo de acogida de estudiantes inmigrantes vendría a recomendar, especialmente la presencia y visibilidad de estos sujetos y de sus lenguas y culturas en un entorno tan importante para la sociedad como el escolar. Sin embargo, como analizaremos, no basta con la enseñanza del castellano, como se recomienda en el documento, sino que se requiere una escucha más cercana a la comunidad inmigrante y una capacitación permanente del cuerpo escolar, ya que la lengua tiene una relación directa con la subjetividad de los hablantes y con su desempeño en la misma.

57 Original: “a educação linguística crítica se preocupa em ir além da tradição do ensino da língua/cultura/ identidade padrão, no trabalho com a língua materna ou com as línguas estrangeiras” (2019, p. 38).

58 Original: “nessa percepção, a língua padronizada reflète — mas, inevitavelmente também refrata — uma visão de linguagem, cultura e identidade, preservada e controlada por um projeto iluminista-modernista de sociedade — uma Sociedade da Escrita” (*ibid.*, p. 38).

En el proyecto de extensión, realizado todos los miércoles por la mañana en el contraturno, la participación de los estudiantes se justificaba por la necesidad de refuerzo escolar. En estas clases, generalmente, la presencia de lo que el Estado suele llamar inmigrantes era significativa, justamente por el dominio exigido de la competencia en la lengua del Estado, en este caso el portugués. A partir del diagnóstico inicial, se propuso una serie de actividades de lectoescritura basadas en el estudio de la ecocrítica en su relación con el lenguaje, las lenguas, las artes y el medio ambiente, de modo a reevaluar y orientar la relación entre los saberes, los seres y las instituciones en la promoción de la justicia y de la importancia de todos los seres humanos o no humanos.

A partir de las primeras clases, y con la presencia del becario paraguayo, se dio la identificación inmediata entre la familia de hermanos paraguayos —todos en refuerzo escolar y en diferentes grados— y la lengua de afectividad y lealtad al país que el guaraní representa para estos estudiantes. Las primeras clases en castellano no tuvieron adhesión, ni por parte de los brasileños ni de los paraguayos, como si se tratara de algo ajeno a la realidad de ambos grupos, aunque con sentidos históricos muy diversos en sus relaciones con la lengua. En el caso de los brasileños, la falta de acciones que fortalezcan la presencia y valoración de lenguas, especialmente del castellano, tiene razones históricas del distanciamiento ideológico de Brasil respecto a las cuestiones latinoamericanas en general y de su propia pertenencia a América Latina (Celada, 2021), sumado a la ausencia de docentes que hablen el castellano, aunque muchos y muchas profesores(as) afirman entenderlo. En el caso de los paraguayos, la identificación y filiación al guaraní como lengua de lealtad histórica en el país, aunque desprestigiada en los ámbitos administrativos, institucionales y jurídicos, persiste a pesar de la Ley de Lenguas y de la Constitución Paraguaya (1992), que declara al país bilingüe. Esto puede representar

una actitud hacia el castellano de lengua mayoritaria frente al guaraní, que es una lengua minorizada, aunque la sociedad paraguaya prefiera el guaraní en muchos contextos. De este modo, ambas lenguas entran en situación diglósica en las esferas sociales y en contextos específicos.

Se decidió empezar clases en guaraní también, lengua materna del becario voluntario Jesús Antonio González Caballero, a partir de lo cual se inició una participación más efectiva por parte de los estudiantes paraguayos, que se mostraron más espontáneos e interesados. La postura de valoración del guaraní, el interés de todos (también de parte de los brasileños delante del desafío) en aprender la lengua, y los esfuerzos de los estudiantes y de la profesora —que también se equivocaba, entre risas— crearon una atmósfera de aprendizaje lúdica frente a las vacilaciones lingüísticas propias de quienes están aprendiendo algo nuevo. En este contexto, quedó evidente el silenciamiento en relación al guaraní, ya que el contexto escolar brasileño no favorecía en ese momento el reconocimiento de la diversidad y acentuaba la falta de prácticas pedagógicas interculturales y bilingües que pudieran sumarse al rendimiento satisfactorio esperado.

Este estudio, en otro aspecto, plantea el redimensionamiento del protagonismo de los sujetos y de la comunidad que legitiman sus reivindicaciones en el ámbito de las políticas lingüísticas. Esta realidad fue lo que impulsó el estudio y el mapeo de estos sujetos y sus necesidades en el ámbito de una educación lingüística. No obstante, el estudio preliminar del “Protocolo de acogida”, por medio del diagnóstico (Semed, 2020), considera y recomienda la adopción del castellano en las escuelas, que ya habían ofrecido la lengua entre el 2003 y 2008; sin embargo, esto constituye un paso importante frente a la realidad escolar. Pero no es suficiente, dado que la comunidad paraguaya tiene el guaraní como lengua de lealtad lingüística y, como dice Arnoux (2010), las lenguas están asociadas a

“discursividades” y políticas culturales propias. Además, la inclusión del guaraní en el Mercosur siempre fue una reivindicación de Paraguay a los demás países miembros. Esto sin mencionar las demás lenguas de inmigrantes que llegan todos los días a las escuelas brasileñas.

En la escuela Cândido Portinari (Brasil) se observó que el cuerpo docente, frente a la situación de bilingüismo y diglosia, que implica asimetría entre las lenguas, suele asociar el desempeño de los estudiantes a lo que sería el ideal en las competencias monolingües en portugués. Es decir, se atribuye a los estudiantes inmigrantes o bilingües cierta dificultad en los procesos de lectura y escritura en portugués, lo cual se extiende a otras disciplinas, entre otras evaluaciones subjetivas observadas, una vez que gran parte de los docentes no cuentan con una formación específica en el campo en cuestión. El resultado es el alto índice de estos estudiantes en las clases de refuerzo escolar, ya que se les considera con bajo o insuficiente rendimiento, lo que pasa por la adecuación de sus habilidades en la lengua portuguesa. El hecho de que gran parte de este público esté constituido por hispanohablantes merece atención y puede interpretarse a la luz de la tesis de María Teresa Celada (2002), que considera el español en Brasil como una lengua “singularmente extranjera”. Esto produce, por parte de los brasileños, cierta representación y comportamiento frente a la misma, pues se hace una idea de una “lengua próxima y fácil de entender”, como afirman varios profesores y alumnos que dicen “entender todo”, aunque “no se atrevan a hablar”.

Como Orlandi (1997) rechazamos una visión pasiva del silencio y lo relacionamos a la historia, la ideología y las relaciones en el centro de la cultura. La autora afirma el carácter de incompletitud del lenguaje que se evidencia por el silencio, no como si “este ocultase un telón de fondo a ser desvelado por las palabras, sino como constituyente del decir, lo que lo

hace posible” (p. 12)⁵⁹. En el caso analizado, hay un silencio constitutivo de esta relación del sujeto entre las lenguas, que debe moverse en el campo de las posibilidades de significación y en la fluctuación de los sentidos. Además, hay un silencio relacionado a la negación del hablar la lengua del otro (en el caso de estudiantes brasileños, el español), lo que crea una serie de barreras en el relacionamiento del grupo y en lo que toca a la diversidad y cultura del otro, lo que puede dificultar la adaptación de los estudiantes paraguayos y de otros grupos, e incidir directamente en su rendimiento escolar. Al desconsiderar este aspecto, la escuela produce una evaluación parcial y considera superficialmente como “problema lingüístico” el desempeño de estos estudiantes, una vez que entra el juego el rol identitario y la actitud frente a las lenguas y su espacio en el contexto escolar.

En los ejemplos analizados, la necesidad de una educación lingüística que pueda contemplar más allá de las teorías de “*letramento*” o de la lectoescritura y del dominio de habilidades y competencias, pone de relieve el papel ideológico de las lenguas hegemónicas frente a la lengua fronteriza de las comunidades y otras lenguas en circulación, así como las relaciones de poder que están ocultas en la discusión e inciden sobre los saberes de la comunidad. Los docentes, a partir de su papel, también entran en tensión con las exigencias del Estado, las discontinuidades en las políticas lingüísticas y la planificación, lo que tiene un efecto discursivo e ideológico importante y que no puede ser desconsiderado, tal como ha ocurrido hasta hoy bajo las ideologías de los grupos hegemónicos.

59 Original: “este ocultasse uma tela de fundo a ser desvendado pelas palavras, mas como constituinte do dizer, o que o torna possível” (Orlandi, 1997, p. 12).

4.2 “Chachalacas, español para niños”

Tomando como base las particularidades contextuales y las dinámicas sociolingüísticas que presenta Foz de Iguazú, al estar ubicado en la Triple Frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay, la acción de extensión “Chachalacas, español para niños”, vinculada al proyecto de investigación “*Ensino de línguas de fronteira sob a perspectiva de fronteira geográfica enunciativa*”⁶⁰, buscó conocer la política lingüística presente en la educación básica primaria de la red pública municipal iguazuense y el modo en que esta podría posibilitar la adquisición del español como segunda lengua para los niños brasileños, así como servir de forma de mantenimiento de la lengua materna de los estudiantes hispanohablantes que frecuentan las escuelas iguazuenses.

Así, mediante acciones concretas orientadas a valorizar y promover el multilingüismo más allá del salón de aula, se consideró que “proporcionan a los estudiantes los conocimientos adecuados para comprender su realidad y la realidad de nuestro mundo globalizado, así como para evaluar sus posibilidades de actuación en la sociedad”⁶¹ (Ferreira; Santos, 2010, p. 138). En este sentido, se buscó proponer el aprendizaje de una segunda lengua orientada al ejercicio de una ciudadanía transformadora, en cuanto posibilita a los sujetos el desarrollo de la criticidad.

El proyecto “Chachalacas, español para niños” se desarrolló sobre dos ejes: la elaboración de materiales didácticos en lengua española y las prácticas pedagógicas bi/multilingües, con el interés de posibilitar experiencias que complementen los saberes a través del uso del español como segunda lengua

60 Registro de aprovação na UNILA sob o código PIA667-2017. Período do projeto: 01/01/2017 a 31/08/2022.

61 Original: “munir o aluno do conhecimento adequado para entender a sua realidade e a realidade de nosso mundo globalizado, bem como para avaliar suas possibilidades de atuação em sociedade” (Ferreira; Santos, 2010, p. 138).

en ambientes de multilingüismo, en los que la adquisición de saberes no es reducida a conceptos teóricos o prácticas monolingües. Para ello, en cada clase y unidad temática se plantearon diferentes formas de aproximación al conocimiento tomando como referencia las dinámicas propias del español en el mundo y en el contexto de la Triple Frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay.

En respeto al léxico *chachalaca*, además de representar un ave, es importante mencionar el motivo de su elección, una vez que, en el sentido figurado, *chachalaca* hace referencia a una persona que habla demasiado, es decir, un parlanchín. Ante todo este imaginario y la expectativa en *experimentar* el español del principio al fin, tanto del curso como del material elaborado, a los niños y profesores se les permitió intentar *tagarelar em espanhol*. Es decir, lo que se buscó fue que niños y maestros se vieran a sí mismos “charlando” en español, portugués o incluso portuñol, pues la misión del proyecto fue promover el bi/multilingüismo a través del aprendizaje de una segunda lengua de manera divertida y libre de las limitaciones de una enseñanza basada en la gramática, tal como simboliza la palabra *chachalacas* que nombra el proyecto.

La primera versión de “Chachalacas, español para niños” fue desarrollada para ocurrir de manera presencial, con clases en las propias escuelas y en el horario contrario a las series regulares de los estudiantes. Así, en 2017 y 2018 el curso se llevó a cabo con clases una vez por semana y con una duración de 2h/clase (1h40min). En la primera edición (2017), de nivel inicial, se inscribieron alrededor de 60 alumnos de 4.º año, divididos en tres clases, una por la mañana y dos por la tarde, y contó con la participación de un estudiante becario PROEX/UNILA y tres voluntarios. La segunda edición (2018) tuvo cuatro clases, dos por la mañana y dos por la tarde, de las cuales dos eran de nivel inicial, con alumnos de 4.º año, y dos clases de nivel intermedio, compuestas por alumnos participantes

de la edición anterior. En los años 2019 y 2020 se interrumpió el desarrollo de las actividades iniciadas en 2017, y cabe recordar que el año 2020 planteó un sinnúmero de desafíos y cambios a nivel global en razón del SARS-CoV-2. Al retomar las actividades del proyecto en 2021, fue incorporado a las dinámicas de clase un componente virtual, lo que demandó la reestructuración tanto del material didáctico como del diseño pedagógico para el desarrollo del aula. Esta versión se realizó de manera remota, mediada por tecnologías de la información y la comunicación, más específicamente a través de Meet y WhatsApp. Plataformas que permitieron tanto el desarrollo del aula con cumplimiento de objetivos como la mediación de tutores y padres de familia durante los encuentros. En esta tercera edición (2021), el curso contó con tres clases de nivel inicial: una en el turno de la mañana y dos en el turno de la tarde; con clases dos veces por semana, siendo cada encuentro con duración de 1 hora. En esta edición fueron elaboradas diez unidades temáticas que contabilizaron más de cien hojas de actividades. Todo el material fue entregado de manera impresa y a color a los estudiantes, quienes lo utilizaban en los encuentros síncronos y asíncronos. Incluso hubo un alumno que fue a vivir a otra ciudad, pero continuó con el curso gracias a que se desarrollaba de manera remota.

Ahora bien, en lo que respecta al material didáctico publicado gracias a la participación en la Convocatoria 56/2022/PROEX-PROFAEX 2022/2023, estos son los resultados de 5 años de investigación, intercambio de saberes, reflexiones y experiencias conjuntas entre quienes participaron de las diferentes versiones del proyecto/curso. Sin embargo, una vez aprobados los recursos para la publicación del libro “Chachalacas, español para niños⁶²” fue necesario realizar nuevas adaptaciones que aproximaran las unidades didácticas propuestas a la lógica de

62 Disponible en: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/chachalacas-espanol-para-ninos/>.

los textos educativos para niños que acompañan los procesos formativos durante las actividades escolares.

La elaboración de las clases, de las unidades temáticas y de sus capítulos, se plantearon bajo la recopilación bibliográfica sobre la enseñanza de lenguas con enfoque en la Lingüística Aplicada, al establecer una correlación entre los presupuestos de las políticas lingüísticas, los derechos lingüísticos y la sociolingüística en relación con la enseñanza de segundas lenguas. Para cumplir con el carácter interdisciplinario, las actividades presentaron temáticas diversas y se desarrollaron a través de la perspectiva de los géneros discursivos y de prácticas diferenciadas, atendiendo a las necesidades de la comunidad involucrada tanto en la elaboración del material didáctico como en clases de lengua.

Cabe destacar que, aun cuando la mascota *chachalaca* presenta significativa relevancia para el desenvolvimiento del libro, se buscó desarrollar una propuesta cuyas imágenes y contenidos fueran coherentes y respetuosos de la diversidad étnico-racial presente en la triple frontera y, por supuesto, en Latinoamérica. Asimismo, se realizaron de manera periódica ejercicios de planeación, desarrollo, evaluación y ajuste coherentes con los hallazgos, requerimientos de las instituciones y/o docentes y las adaptaciones para cada grupo, ya que la intención era elaborar un curso y un material de acuerdo con el contexto local en que “Chachalacas, español para niños se desarrollaba”. En resumen, “Chachalacas, español para niños” intentó propiciar espacios emancipatorios con vistas a la promoción del multilingüismo, a partir de la *mediação* y de la *experienciação* de una segunda lengua de manera divertida y, por supuesto, con función social.

Por lo tanto, por medio del proyecto “Chachalacas, español para niños”, se intentó desarrollar una enseñanza de segunda lengua para niños de manera objetiva y contextual en la construcción de futuros posibles, en un horizonte emancipatorio,

con vistas a la materialización de interacciones basadas en el respeto y en la reciprocidad, cuya promoción de la igualdad venga a disminuir los prejuicios al posibilitar una transformación de la sociedad efectiva. Es decir, el objetivo, al relacionar las diferentes etapas de la investigación y del proyecto de extensión, era el de llevar “en cuenta las necesidades de los alumnos y el contexto de educativo, *en una visión que reinterpreta las sugerencias u orientaciones ‘globales’ o ‘nacionales’ para contemplar lo que es local*”⁶³ (Monte Mór, 2013, p. 22, grifo nuestro).

5. Algunas consideraciones parciales

Como la presencia de estudiantes internacionales, principalmente hispanohablantes, ha sido una realidad frecuente en las instituciones educativas brasileñas, especialmente en aquellas localizadas en regiones de frontera, es necesario que existan políticas lingüísticas que consideren esta pluralidad lingüístico-cultural. Y, también, que consideren enfoques de enseñanza diferenciados e inclusivos, ya que muchos de estos estudiantes migrantes comienzan a asistir a la escuela sin ningún conocimiento de la lengua portuguesa, pues su lengua materna es otra, y comienzan a aprender portugués desde la perspectiva de la lengua materna, práctica de enseñanza que acaba contribuyendo a la exclusión y a la borrada de la lengua y de la cultura de ellos.

Situaciones como estas se han desarrollado debido a los enfoques de enseñanza practicados en ciertas instituciones, a la simple ausencia o falta de difusión de políticas y planes lingüísticos para la enseñanza de segundas lenguas, o incluso

63 Original: “em conta as necessidades dos alunos, o contexto de ensino, *numa visão que reinterpreta as sugestões ou orientações ‘globais’ ou ‘nacionais’ de maneira a contemplar o que é local*” (Monte Mór, 2013, p. 221, grifo nuestro).

a la falta de profesionales de la educación con conocimientos de español para atender y comprender la lengua de estos estudiantes hispanohablantes, en el caso de las ciudades con frontera internacional.

Así pues, desde una perspectiva que involucra la educación lingüística, el conocimiento mediado puede contribuir a la promoción del multilingüismo, ya que el aprendizaje de una segunda lengua favorece el desarrollo lingüístico tanto en la lengua materna como en la segunda, pues el sujeto se siente parte del grupo en el que se inserta y se reconoce como integrante de una comunidad de prácticas lingüísticas y socioculturales.

En este sentido, es fundamental planificar acciones públicas que tengan en cuenta la diversidad local y las idiosincrasias de cada región en cuestión. Solo así se pondrán en práctica políticas lingüísticas específicas para contextos multilingües complejos, desde el objetivo de complementar el conocimiento y no reducirlo a los conceptos y prácticas del monolingüismo. No se puede permitir que el multilingüismo sea anulado por políticas lingüísticas que favorezcan el monolingüismo, especialmente en espacios transfronterizos donde el contacto con otras lenguas y culturas es cotidiano, constante y conflictivo.

Referencias

ANDRADE, Ligia. Projeto Literatura e Ecocrítica na escola: um estudo de caso. *In*: BORA, Zelia; BRAGA, Elda F. (org.). **Diálogos Ecocêntricos: arte, cultura e justiça**. Rio de Janeiro: Oficina de Leitura, 2017. p. 205-212.

ARNOUX, Elvira. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. *In*: CELADA, Maite; FANJUL, Adrián; NOTHSTEIN, Susana (Coord.). **Lenguas en un espacio de integración**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010. p. 17-38.

ARNOUX, Elvira. Glotopolítica: balances y perspectivas en el contexto del 4º CLAGlo. **Revista Caracol**, São Paulo, n. 20, p. 32-56, out./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i20p30-55>. Disponible en: <https://revistas.usp.br/caracol/article/view/169963>. Acceso en: 30 dic. 2025.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Eliana Reis. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BORSTEL, Clarice. N. von. Políticas linguísticas e educacionais em situações de língua em/de contato. **LLJornal**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 1365-1452, jan./mar., 2013. Disponible en: <http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/1365/1452/pdf>. Acceso en: 05 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 ago. 2005.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas lingüísticas**. Trad. de Isabel de O. Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMPIGOTO, José A. **Hermenêutica da fronteira: a fronteira entre o Brasil e o Paraguai**. 2000. Tese (Doutorado em História) — Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina., Florianópolis, 2000.

CAMPIGOTO, José A. Narradores de fronteira: malhas da pré-compreensão. *In: Anais do Simpósio Nacional em Ciências Humanas*. Marechal Cândido Rondon: Unioeste, jun. 2006. p. 153-157.

CELADA, María T. **O espanhol para o brasileiro**. Uma língua singularmente estrangeira. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2002.

CELADA, María T. Quando as línguas não fazem fronteira. **Líng. e Instrum. Linguíst.**, Campinas, v. 24, n. 48, p. 151-176, jul./dez., 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/lil.v24i48.8666232>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8666232>. Acesso em: 16 jun. 2025.

DIESBACH DE ROCHEFORT, Nicole M. Fronteira: ¿Muro Divisorio o Tejido de Relaciones?. **Estud. front**, Mexicali, v. 3, n. 5, p. 9-42, jun. 2002. DOI: <https://doi.org/10.21670/ref.2002.05.a01>. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-69612002000100001&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 16 jun. 2025.

FERREIRA, Ivana K. de S.; SANTOS, Liliana F. dos. A aprendizagem de língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Letrônica**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 128-141, jul. 2010.

LAGARES, Xoán C. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber A.; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia H. (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 181-198.

MERCOSUR ESCUELAS DE FRONTERA. **Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular**. 2001. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Portaria nº 798**. Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MINUZZO, Cinthia I. G; RIBEIRO, Simone B. C. Enseñanza de Lenguas de Frontera en la Triple Frontera. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Foz do Iguaçu, v. 3, ed. especial, p. 01-16, out. 2017. DOI: <https://doi.org/10.23899/relacult.v3i3.499>.

MONTE MÓR, Walkyria. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA,

Kleber A.; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia H. (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 219-236.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. Política Linguística na e para além da Educação Formal. **Estudos linguísticos** 34, [S. l.], p. 87-94, 2005. Disponível em: http://etnolingustica.wdfiles.com/local-files/journal%3Aestudos/oliveira_2005_politica.pdf. Acesso em: 11 set. 2013.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. Políticas linguísticas como políticas públicas. 2013. Disponível em: http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Políticas_linguísticas_e_Políticas_públicas.pdf. Acesso em: set. 2013.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. **GeoPantanal**, Corumbá, v. 11, n. 21, p. 59-72, 2016.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber A.; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia H. (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 19-42.

REIS, Márcio R. C. dos. Relações culturais na tríplice fronteira (Argentina, Brasil, Paraguai): a questão dos “brasiguaios”. **Revista Periferia**, Duque de Caxias, v. 7, n. 1, p. 01-14, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2015.21974>.

RIBEIRO, Simone B. C. **Língua(s) de fronteira: o ensino da língua espanhola em Guaíra, Paraná**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

RIBEIRO, Simone B. C. Ensino de línguas de fronteira sob a perspectiva de fronteira geográfica enunciativa. **Projeto de Pesquisa: PIA667-2017**. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2016.

RIBEIRO, Simone B. C. Políticas linguísticas e ensino de língua(s) de fronteira na escola. **Organon**, Porto Alegre, v. 32, n. 62, p. 01-17, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.72274>.

RIBEIRO, Simone B. C.; OLIVEIRA, Gilvan M. de. “Olha, eu acho que assim, a gente fala oportunhol porque nós não sabemos o espanhol”: políticas linguísticas em fronteiras multilíngues. **Revista The ESpecialist**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 01-16, 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a8>.

RIBEIRO, Simone B. C.; BERNAL HUERTAS, Mayra A.; RAMIREZ MARQUEZ, María A. **Chachalacas, español para niños**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/chachalacas-espanol-para-ninos/>. Acesso em: 30 dic. 2025.

SEMED. **Protocolo de acolhimento a estudantes imigrantes na rede municipal de ensino**. Foz do Iguaçu: Prefeitura de Foz do Iguaçu/UNILA, SEMED, 2020.

STURZA, Eliana R. **Línguas de Fronteira e Políticas de línguas: uma história das idéias linguísticas**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

STURZA, Eliana R. A Interface Português/Espanhol: a Constituição de um Espaço de Enunciação Fronteiriço. *In: IV Congresso Brasileiro de Hispanistas*, 1: 2537-2545, Belo Horizonte, 2008.

STURZA, Eliana R. No tempo e no espaço: mapeando as línguas de fronteira. *In: I CIPLOM*, de 19 a 22 de outubro de 2010. Foz do Iguaçu, 2010. p. 01-07. Disponível em: <http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/elianasturza.pdf>. Acesso em: 09 sep. 2013.

TAKAKI, Nara H.; FERRAZ, Daniel de M.; MIZAN, Souzana. Repensando a educação linguística com contribuições de Ricoeur e Monte Mór. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 15, p. 22-47, 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/pr.2019.38462>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/38462>. Acesso em: 17 jun. 2025.

ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA: EFEITOS DE MEMÓRIA DE/EM CIDADES GÊMEAS

Naiane Carolina Menta Tres ⁶⁴

Matheus França Ragievicz ⁶⁵

Ana Carolina Teixeira Pinto ⁶⁶

Resumo: Nos propomos, ao longo deste capítulo, a rememorar o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) a partir de vivências educativas e interculturais situadas nas cidades gêmeas de Dionísio Cerqueira (SC)/Bernardo de Irigoyen (Misiones, Argentina) e Santo Antônio do Sudoeste (PR)/San Antonio (Misiones, Argentina). O objetivo é (re)construir um fio de memórias sobre ações formativas e práticas interculturais desenvolvidas entre 2012 e 2015 no âmbito do PEIF nas cidades mencionadas, destacando o papel da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) -*campus* Realeza na formação continuada dos professores participantes do programa, na cooperação internacional e na formação inicial docente. Partimos de uma base arquivística e memorial, articulando registros institucio-

64 Doutora em Letras. Professora adjunta do curso de Letras: Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul - *campus* Realeza.

65 Doutor em Letras (Estudos Linguísticos). Professor de Língua Espanhola e Linguística Aplicada no curso de Letras: Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul - *campus* Realeza.

66 Doutora em Literatura. Professora associada do curso de Letras: Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul - *campus* Realeza.

nais e de experiência, bem como produções acadêmicas que se originaram a partir da interação com o programa. A partir desse movimento, fazemos emergir o entendimento de que as práticas desenvolvidas no PEIF constituem (ou constituíram) uma *pedagogia da travessia*, marcada por resistência, pertencimento e reinvenção, com efeitos concretos no campo educacional e científico.

Palavras-chave: Escolas Interculturais de Fronteira; Memória; Cidades Gêmeas.

1. Introdução

Formações identitárias, modos culturais, sociais e econômicos são características que se estabelecem em um país. A escola, instituição de ensino que garante a educação básica para todos cidadãos, é alimentada e alimenta também essas características. Mas, em espaços como os fronteiriços, em que se estabelece uma relação de contato cultural, social e econômico entre países, quais são os impactos? Parte-se, primeiro, do entendimento de fronteira. Com base na legislação brasileira, que descreve a preocupação com a Segurança Nacional e estabelece — na Lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979 — que a faixa de fronteira corresponde ao território que abrange 150 km de largura paralela à divisória do território nacional terrestre.

O Brasil, país com dimensões continentais, possui uma extensa faixa paralela ao limite territorial com outros países, que compreende uma extensão territorial de 15.719 quilômetros, estabelecendo limite com dez países. A quilometragem interna desse limite, se vista como uma zona de contato, partindo do conceito de Pratt (1999, p. 27), corresponde a espaços sociais onde culturas se entrelaçam, mas também se chocam,

e revelam relações de poder assimétricas. A dominação e a subordinação podem se estabelecer principalmente em aspectos econômicos; e revelam-se, inclusive, na língua dominante de contato.

A língua, a moeda, a bandeira, a literatura e outros símbolos são marcas de uma nação. Estes símbolos surgem, segundo Benedict Anderson (1993, p. 24), como resultado de uma comunidade imaginada. Para o autor, ainda que as pessoas não se conheçam, devido à dimensão do território, vivem a imagem de comunhão e possuem elementos que os fazem se sentir pertencentes a um grupo e não a outro. Entre esses elementos culturais do nacionalismo, encontra-se na escola a instituição representativa e fortalecedora do ideal de pertencimento.

Justamente na faixa de fronteira, espaço em que a população convive muitas vezes mais próximo do país vizinho do que das grandes cidades de seu estado ou capitais, os elementos nacionalistas podem ser fortalecidos ou adaptados à proximidade limítrofe com outro país. Este trabalho dedica-se a olhar de forma especial para instituições de ensino que ocupam esses espaços, mais especificamente na fronteira entre o Brasil e a Argentina.

As escolas interculturais de fronteira surgem, em 2005, por meio de um acordo bilateral entre Brasil e Argentina, com o inicialmente denominado Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF). Posteriormente definido como Programa das Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), que contou com o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) e com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como formadores brasileiros na mesorregião do sudoeste paranaense e oeste catarinense, além do Instituto de Políticas Linguísticas argentino. Participaram do projeto algumas cidades gêmeas, como Santo Antônio do Sudoeste (Paraná) e San Antonio (Misiones, Argentina); Dionísio Cerqueira (Santa Catarina) e Bernardo de Irigoyen (Misiones, Argentina). As duas últimas, além de receberem formações para professores

nas instituições educacionais, realizaram experiências como o *cruce*, em que professores brasileiros e argentinos cruzavam a fronteira duas vezes na semana para dar aula na instituição parceira no país vizinho.

Com base na realidade das cidades gêmeas citadas, cabe ao trabalho explorar: o que se pode rememorar das escolas interculturais de fronteira, especialmente nas localidades situadas entre a província de Misiones (Argentina) e os estados brasileiros de Santa Catarina e Paraná, para refletir o impacto regional da/na vivência educativa? Para isso, apresenta-se a metodologia selecionada, seguida de um capítulo teórico e analítico que se debruça em questões inerentes às fronteiras e a entender as políticas educacionais e linguísticas interculturais. Para além, dedica-se a descrever e analisar essas fronteiras entre Misiones, Paraná e Santa Catarina, em busca de resgatar memórias e provocar reflexões sobre os passos dados e os que estão por vir.

2. (Re)encontrar a interculturalidade na história das escolas interculturais de fronteira: do trabalho com o arquivo

Quando tratamos de memória, estamos, ao mesmo tempo, tratando de uma modalidade de passado que é gerida e coordenada por determinadas práticas de arquivamento e de leitura. Nessa direção, se assentam uma série de pontos que passam a tensionar os limites entre o memorável e o esquecimento no acesso e na leitura do arquivo, e a situar a história (e sua possibilidade de sentido) por meio de incontornáveis contradições. Robin (2016, p. 215), em sua obra *A memória saturada*, nos chama a atenção para o fato de que “[...] o passado não é apenas uma memória constituída oficialmente com

a qual a classe dominante poderia jogar, a qual ela poderia usar e da qual ela poderia abusar [...]”; e complementa afirmando, na esteira de que a matéria da memória sobrepassa a linha da fragmentação, da regionalização comunitária, do silenciamento, da arquivística, da transmissão voluntária e da voluntariedade, para defender que a memória é (além dessa série de aspectos) “[...] o tecido do qual somos feitos [...]” (*ibid.*, p. 215) ainda que de forma involuntária, inconsciente. É a partir do tecido que nos faz a todos, sejamos nós, aqueles que *fazem a fronteira*, sejam os outros, que são *atravessados* pelo tecido dessa matéria, que a compreendemos como uma materialidade contraditória.

No que diz respeito ao trabalho que desenvolvemos no capítulo, com as escolas interculturais de fronteira em cidades gêmeas (estamos considerando apenas as cidades de Dionísio Cerqueira/Bernardo de Irigoyen e Santo Antônio do Sudoeste/San Antonio), consideramos, antes de mais nada, que a relação da memória e do passado é realmente complexa: políticas e normas que as institucionalizaram, suas formas de documentação que vão desde registros institucionais, relatos de professores, materiais didáticos até marcas próprias do cotidiano escolar que não possuem arquivo e estão baseados na experiência e na oralidade, ações políticas (com influência direta da classe dominante) pouco tangíveis que contribuem para a manutenção e/ou desestimação dessas escolas, entre outros. Nossa leitura, ao tratar da memória das escolas, é dar-lhe forma — a partir do recorte de ações e da potencialidade da emergência de práticas interculturais no espaço da fronteira na qual essas instituições habitam —, assim como uma estrutura de pertencimento, reinvenção e, sobretudo, de resistência a tais memórias.

Os materiais selecionados para dar corpo à tessitura dessa memória incorporam fotos, mapas e demais materiais (como a produção científica), que apresentam índices possíveis de histórias que colocam em evidência o cotidiano escolar e

linguístico das cidades gêmeas. Não se trata, portanto, de um avanço exaustivo, que busque incorporar práticas da história evenemencial; longe dessa catalogação (inexata) do passado e de suas potencialidades, buscamos cartografar, num relato reflexivo-analítico guiado pelos princípios da interculturalidade crítica (Walsh, 2010), as tensões, os gestos e os (des) encontros que sustentam o trânsito de línguas, subjetividades e sujeitos.

Portanto, ao compreendermos a memória e o passado a partir de suas dissonâncias, damos centralidade à leitura do arquivo que temos à disposição: fotos pessoais de nossa própria vivência nesse espaço, registros de trabalhos de relato de vivência/experiência ou científicos já realizados sobre a temática. Assim sendo, a memória das escolas interculturais de fronteira que damos corpo, deixa de ser apenas um objeto topicalizado e passa a ser um modo de narrar, retornar e tomar partido a respeito das cidades gêmeas e, também, de modo subjacente, do próprio papel da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *campus* Realeza na construção dessas memórias; um partido que valoriza essa parte essencial da nossa experiência como brasileiros em relação ao espanhol e aos seus falantes; e, acima de tudo, reconhece as práticas trans ou interculturais como um norte político às nossas práticas ontem, hoje e amanhã.

3. Fronteira, política educacional e linguística: efeitos da dispersão na memória sobre as escolas interculturais de fronteira

Embora as escolas interculturais de fronteira tenham sido alvo (especialmente após o ano de 2016) de uma desmobilização e descontinuidade institucional, seus propósitos

e filosofia permanecem produzindo ecos na memória e nas práticas de educadores, estudantes e pesquisadores que participaram de sua construção e/ou de seu desenvolvimento. Nesse sentido, a UFFS - *campus* Realeza exerceu um papel histórico na formação continuada dos professores integrantes deste projeto, sobretudo, nos espaços escolares de Dionísio Cerqueira (especialmente, na EEB Dr. Theodureto De Faria Souto) e Bernardo de Irigoyen (principalmente, na Escuela Frontera n.º 604), assim como Santo Antônio do Sudoeste (Escola Municipal Pedro dos Santos) e San Antonio (Escola n.º 612 de Frontera). Dada a natureza da UFFS, situada geograficamente em regiões de fronteira e criada com o fito de contribuir à cimentação da cooperação e integração fronteiriça, a participação de seus representantes no processo de formação e assistência educativa às escolas da região pode ser compreendida como um ato de valorização de experiências e de práticas que faziam parte destas escolas, notadamente, o *cruce* e as formações continuadas.

Devido ao papel da instituição e o efeito de dispersão da memória (que se atravessa, também, na da descontinuidade do projeto), há a necessidade de analisar de modo integrado as noções de fronteira, política educacional e linguística, alinhando-as à prática intercultural (por vezes, pautadas em contradições constitutivas) vivida nas cidades gêmeas que fizemos menção. Nessa direção, dividimos esta seção em três frentes integradas: uma, que nos dá as bases teóricas, mas, ao mesmo tempo, nos demonstra, nos efeitos da memória, suas práticas materiais; outra, que resgata vivências nos espaços mencionados tendo como foco a relação universidade de fronteira-escola intercultural de fronteira; e, por fim, a terceira via que dá conta da sistematização no âmbito do discurso científico institucional, de produções (dispersas), sobre a presença de pesquisas e relatos de experiência amparados no projeto promovidas por professores e estudantes da UFFS - *campus* Realeza.

3.1 Fronteiras divididas: das tensões geopolíticas às vivências cotidianas

A temática da fronteira demanda, atualmente, uma abordagem transdisciplinar, validando-se em estudos desenvolvidos pela Sociologia, Letras, Filosofia, História, Geografia, entre outros. Antes de mais nada, cabe espaço para a visão originária do nome, *frontis*, do latim, significa fachada, fisionomia ou aparência (Hois, 2017, p. 81). Historicamente, a formação das fronteiras seguiu três tendências básicas (Heinsfeld, 2016, p. 27): I. demarcada por acidente geográfico separados; II. faixa de fronteira como espaço de transição; III. traçado artificial com uso de geodésia. Para o pesquisador, as formações variam conforme os aspectos de baixa ou alta população, embates por território ou pressão popular ante decisões limítrofes, por exemplo.

As visões sobre as fronteiras modificam-se também ao longo dos anos. Nos anos de 1990, integrações regionais vislumbraram integração e diálogo, provocando maior valorização desses espaços. Para Grimson (2004), em decorrência de criações como o Mercado Comum do Sul (Mercosul) e a fundação da União Europeia (UE), os estudos culturais passaram a se dedicar aos territórios e às identidades.

Dentro do Mercosul, acordos bilaterais como o Acordo de Cooperação Educacional entre Brasil e Argentina (1997), estabeleceram políticas linguísticas que determinavam o ensino do idioma e da cultura do país vizinho de modo recíproco no âmbito universitário, por exemplo. A partir de uma reunião técnica em 2004, impulsionou-se o incentivo do ensino da língua portuguesa nos países de fala espanhola e o ensino de língua espanhola em nosso país, ainda que não abrangendo todas as regiões de fronteira. A iniciativa partia de uma realidade já vivida entre essas regiões, pois acordos comerciais e proximidades geográficas sempre fizeram com que as pessoas estabelecessem contatos.

A realidade não se deu da mesma forma entre os países envolvidos. No caso do Uruguai, por exemplo, o ensino do português foi institucionalizado com maior regularidade nas regiões fronteiriças, especialmente no norte do país, onde o portunhol é uma marca identitária local e a convivência com o Brasil é histórica. Já nas escolas argentinas, embora houvesse iniciativas bilaterais e programas de ensino de português como língua estrangeira (PLE), sua presença no currículo variava muito conforme a província e o engajamento institucional local, sendo mais frequente em Misiones devido à proximidade com o Brasil. O Brasil, por sua vez, aprovou a Lei nº 11.616, de 5 de agosto de 2005, que previa a oferta obrigatória da língua espanhola no currículo do ensino médio, mas que foi revogada no ano de 2017, permanecendo como uma questão aberta atualmente, com oferta *sugerida* no ensino médio. A pauta do espanhol, como uma marca de uma presença no cenário nacional e nas cidades fronteiriças, assim como de uma prática intercultural, passa a se tornar, paulatinamente, uma pauta esvaziada para o poder legislativo, mas vigorante e estruturante entre sujeitos e espaços.

Nesse contexto, cabe destacar o que significa interculturalidade:

Desde sus comienzos, la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado (Walsh, 2010, p. 79).

Portanto, a interculturalidade é compreendida como um campo de disputa política e simbólica, em que se tensionam identidade, diferença e poder. Na educação, ela se manifesta como espaço estratégico de resistência e reinvenção de sentidos, algo que, definitivamente, marcou a memória produzida pelo/a partir do PEIF nas cidades gêmeas.

3.2 As escolas interculturais de fronteira entre Misiones, Paraná e Santa Catarina: pedagogias de uma travessia

A fronteira entre o Brasil e a Argentina possui, em parte de sua extensão, a peculiar tríplice fronteira entre 2 estados brasileiros e uma província argentina. Respectivamente, Paraná, Santa Catarina e Misiones, unem-se atualmente em um tráfego de pessoas com motivações culturais e econômicas. As cidades de Barracão, Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen são consideradas cidades trigêmeas, como se pode verificar no mapa:

Mapa 1



Fonte: Telefe Noticias, 2024.

Nesse contexto, por meio de um acordo bilateral (Brasil - Argentina), surgiu em 2005 a proposta das escolas interculturais de fronteira. A relação educacional aproximou Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen, e o Programa das Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) garantiu formações conjuntas para professores, *cruce* de professores — movimento que

incluía professores argentinos darem aula em escola brasileira, enquanto professores brasileiros cruzavam a fronteira para realizar o papel docente em escola argentina — e eventos bilaterais.

Dionísio Cerqueira é uma cidade brasileira com 15.008 habitantes, segundo o último censo do IBGE, de 2022. A cidade foi fundada oficialmente em 1953, mas existe como um território em disputa desde o século XIX. Colonizada (segundo o discurso oficial) por imigrantes italianos e alemães, leva o nome de um diplomata responsável pela delimitação da fronteira Brasil-Argentina. Bernardo de Irigoyen é uma cidade argentina com 6.492 habitantes, segundo o último censo lançado pelo *Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina* em 2010. A cidade que, nos dias atuais, possui grande movimentação de brasileiros por motivo comercial, foi fundada em 1921. Dentre as oito instituições de ensino básico e técnico que possui, está a Escuela de Frontera n.º 1 J.C. n.º 604.

Segundo o *Proyecto Educativo Institucional* (PEI) do ano de 2019, a escola surgiu em 25 de maio de 1909, desenvolvendo atividades de ensino e aprendizagem para 35 alunos. Na época, estava situada no povoado de Barracón, um espaço de convivência entre as pessoas que viviam na região fronteiriça e que deu lugar, com o passar do tempo, à tríplice fronteira antes citada. Foi a primeira escola intercultural bilíngue do país, resultado de um acordo bilateral entre Brasil e Argentina. O impacto do acordo bilateral se nota fortemente na fachada da escola (imagem abaixo), já que a escola possui *frontera* no nome e estampa as bandeiras dos dois países de forma unida.

O *cruce*, como é localmente chamado, ocorria duas vezes por semana, ato em que professoras de primeiro a quinto ano do ensino fundamental e do primário atravessavam a fronteira para promover aulas que envolvessem a cultura de seu país. A atividade era decorrente do projeto-piloto constituído no acordo bilateral entre países e posto em prática no histórico intercâmbio entre professores, alunos e comunidade escolar.

Imagem 1



Fonte: arquivo próprio (2019).

Segundo Menta Tres (2021, p. 103):

Conforme descrito, a escola possui 03 horas semanais de ensino de língua portuguesa com professores brasileiros que realizam o cruce, no entanto, apenas participam do projeto os alunos de primeiro a quinto ano. Além disso, incluído ao currículo, esses alunos de primeiro ao quinto ano contam com uma hora semanal de língua portuguesa, ministrado por professores argentinos com habilitação em língua portuguesa como língua estrangeira. Os sextos anos possuem três horas e os sétimos anos, duas horas semanais de língua portuguesa.

As atividades de *cruce* tiveram início em 2005, proposta que funcionou durante quase 15 anos. A descontinuidade das ações ocorreu com a chegada da pandemia de Covid-19, que impedia o fluxo de pessoas entre países e até mesmo restringiu temporariamente o ensino de forma presencial. Cabe destacar que as formações da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *campus* Realeza, e do *Instituto de Políticas Linguísticas de Misiones* se encerraram em 2016, por questões de falta de estímulo orçamentário governamental.

Acerca da presença da universidade no programa, a parceria formal começou no ano de 2012 e se findou no ano de 2015 (com o apoio do MEC). No ano de 2020, a Secretaria de Estado da Educação (SED) de Santa Catarina propôs, em meio à pandemia do Covid-19, uma formação aos professores de Dionísio Cerqueira (SC) e convidou os/as professores/as argentinos/as a participarem. Após esse período, as ações de formação continuada ou de apoio pedagógico ao *cruce*, por parte da universidade, não têm sido oferecidas. Porém, durante os anos de 2012-2015 as ações foram marcadas por uma tripla dimensão: interdisciplinaridade intercultural, cooperação internacional e *locus* para a formação inicial docente.

Quanto ao primeiro eixo, destaca-se a atuação do PEIF em diferentes frentes: ciências, nutrição, história, sociologia e metodologias (aprendizagem por projetos). Ao longo dos anos, foram propostas formações, atividades de apoio e de socialização de ações das escolas participantes. Remetemos à Soledad Neis (2024) que resgata, a partir de sua perspectiva como docente da Escuela Frontera n.º 604, os sentidos dessas formações e dessas ações. Durante os quatro anos de parceria, o projeto se reconfigurou com a presença de diferentes pesquisadores e professores formadores. Porém, durante o ano de 2015, pese às tensões políticas e sob a coordenação de Antonio Marcos Myskiw, se consolidaram atividades em diferentes escolas da região: em Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen; Santo Antônio do Sudoeste e San Antonio; e, também, Bom Jesus do Sul (PR). Como um recorte de memória, mobilizamos a formação oferecida pelo professor. Andrés Villalba, então representante do Instituto de Políticas Linguísticas (IPL) da Argentina, que envolveu, em 12 de maio de 2015, professores brasileiros e argentinos de Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen. A temática desse encontro era: *Aprendizaje de proyectos integradores*.

Imagem 2: Formação no âmbito do PEIF



Fonte: arquivo próprio.

As formações temáticas foram, durante muito tempo, uma prática indispensável à manutenção e à orientação dos professores participantes do *cruce*. As formações costumavam ser organizadas por módulos e por momentos de reflexões e prática e sua frequência costumava ser mensal. Durante a manhã, os grupos de professores participavam de formações colaborativo-reflexivas e, durante a tarde, planejavam em conjunto com os professores formadores e os integrantes do programa ações para serem desenvolvidas nas aulas e/ou, então, autoavaliações e correções de rota. As formações costumavam acontecer em espaços alternados: pela manhã em Dionísio Cerqueira e à tarde em Bernardo de Irigoyen, ou vice-versa. Essas eram formas de fazer emergir (em algum nível) na prática a interculturalidade (Walsh, 2010).

Também consideradas cidades gêmeas (Mapa 2), as cidades de Santo Antônio do Sudoeste (PR) e San Antonio (Misiones), fizeram parte do PEIF:

Com 20.069 habitantes estimados pelo IBGE para 2018, a cidade de Santo Antônio do Sudoeste está separada de sua cidade vizinha argentina pelo rio Santo Antônio e por uma ponte com as laterais pintadas nas cores representativas dos

ações em desenvolvimento no âmbito do PEIF e se buscavam estabelecer parcerias e cooperações científico-acadêmicas e culturais. O segundo e último encontro realizado, teve lugar em Chapecó (SC), sede da reitoria da UFFS. O registro abaixo, que contava com os então reitores à época da UFFS e da UNAM, ilustra o ambiente e o tom da busca pela cooperação (uma das potencialidades do PEIF):

Imagem 3: II Encontro NósOtros (2015)



Fonte: Assessoria de Comunicação do Campus Chapecó (2015).

Quanto ao último eixo, o da formação inicial docente, cabe salientar as contribuições do curso de Letras: Português e Espanhol - *campus* Realeza, que se deram sobretudo no âmbito da interação entre componentes de estágios: Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola I e Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa I. A interação entre as disciplinas dava lugar ao que ficou conhecido como “estágio de fronteira”, no qual os estudantes realizavam uma viagem de estudos para fazer o estágio de observação da estrutura escolar e das aulas de português e espanhol, nas escolas EEB Dr. Theodureto

De Faria Souto (Dionísio Cerqueira) e Escuela Frontera n.º 604 (Bernardo de Irigoyen) ou no Colégio Estadual Antônio Schiebel (Santo Antônio do Sudoeste) e na Escuela Frontera n.º 612 (San Antonio). Para muitos estudantes do curso, aquele era o primeiro contato real realizado com falantes do espanhol e consistia numa experiência positiva, que incentivava, inclusive, a permanência dos estudantes no curso. A convivência com professores, estudantes e estruturas educativas nos dois lados da fronteira proporcionava aos professores em formação inicial uma compreensão ampliada do ensino da língua espanhola e da docência como prática situada e concreta. Um dos registros dessa experiência pode ser observado na imagem abaixo:

Imagem 4: Estágio de observação na Escuela n.º 612 (2018)



Fonte: arquivo próprio.

Como os acadêmicos conversavam com gestores e professores das escolas e percorriam os espaços educativos, a visita também servia para observar as oficinas que eram contempladas nas instituições que possuíam turno integral. É possível verificar na foto o deslocamento dos estudantes para conhecer o espaço

da oficina de *carpintería*. O “estágio de fronteira” cumpria a carga horária exigida em solo brasileiro e permitia reflexões complementares sobre o espaço escolar e o ser docente em espaços de fronteira.

3.3 As escolas interculturais de fronteira no discurso científico: as contribuições da Universidade Federal da Fronteira Sul - *campus* Realeza

De 2012 a 2015 (com o apoio e suporte do MEC) e durante o ano 2020 (sob a iniciativa da Secretária de Estado da Educação de Santa Catarina de módulos de formação continuada), as atividades de formação, suporte, cooperação e *cruce* contaram com a colaboração de professores, técnicos e estudantes do *campus* Realeza. Essa participação, embora com descontinuidades, deixou marcas na produção científica do grupo envolvido e comprometido com o programa. Nessa direção, fazemos uma breve retomada (sem a intenção de ser exaustivos) dessa produção, com o fim de mostrar quais foram os desdobramentos (e as memórias) que permaneceram nessa interação entre universidade de fronteira-escola intercultural no plano do discurso científico.

No plano da produção científica, compilamos dois tipos de produção: livros e artigos científicos⁶⁷. Quanto à primeira categoria, fazemos menção às seguintes obras:

- ▶ *De frente para a fronteira: reflexões sobre a educação em área de fronteira*, organizado por Ana Carolina Teixeira Pinto e Marcos Roberto da Silva. O livro foi publicado

67 Embora tenhamos circunscrito livros e artigos, cabe menção à tese de doutorado de Naiane Carolina Menta Tres, intitulada “*Es como un solo país, compartimos todo*”: identidades em práticas de letramento ficcional e os jovens que vivem na fronteira entre o Brasil e a Argentina”. A tese foi defendida em 2021 no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá - UEM e aprofundou-se na relação de fronteira e formação de leitores no contexto escolar de Santo Antônio do Sudoeste e San Antonio.

no ano de 2014, pela Editora da Universidade Federal da Fronteira Sul e contou com 7 capítulos temáticos de autoria de pesquisadores especializados na temática da educação de fronteira, interculturalidade e política linguística. É, talvez, a primeira publicação temática que reflete os avanços e os desdobramentos da colaboração da universidade com o programa.

- ▶ No ano de 2015, outro livro foi publicado, *Programa Escola Interculturais de Fronteira (PEIF): 10 anos*, também organizado por Ana Carolina Teixeira Pinto e Marcos Roberto da Silva. Publicado pela editora Copiart, celebrou os mais de 10 anos das escolas interculturais de fronteira e de suas práticas próprias.
- ▶ Quase uma década depois, em 2024, saiu à luz o livro *A língua espanhola na Fronteira Sul: trajetórias de ensino, pesquisa, extensão e cultura*, organizado por Marilene Aparecida Lemos e Naiane Carolina Menta Tres, que ao longo de 8 capítulos (produzidos por egressos) e dois capítulos de memória, deixam evidente que as escolas interculturais de fronteira foram, ao longo dos anos, se consolidando como um *locus* também de formação docente, capaz de ressignificar o papel da língua espanhola no currículo escolar e na formação dos estudantes de Letras que participaram de atividades de observação e regência nesses espaços.
- ▶ Em 2025, fruto da trajetória de pesquisa de Marilene Aparecida Lemos com o PEIF e com as cidades gêmeas Dionísio Cerqueira/Bernardo de Irigoyen, foi publicado o livro *A produção dos espaços de fronteira nos relatos de viagem: cidade, Estado e nação. A fronteira Brasil-Argentina nas primeiras décadas do século XX*, pela editora Pedro e João. A obra, resultado de sua pesquisa de doutorado, analisa relatos de viajantes que percorreram a região ao longo da história,

destacando como esses registros contribuíram para a constituição discursiva dos espaços de fronteira, especialmente o de Dionísio e de Bernardo.

Por outra parte, no campo dos artigos científicos, poderíamos fazer menção às seguintes publicações (de professores e de estudantes que, direta ou indiretamente, participaram do programa e atuaram nas escolas de Dionísio e de Bernardo):

- ▶ O artigo “Professores argentinos e brasileiros do Ensino Básico e a realidade educacional da leitura na fronteira” foi publicado em 2017, no livro *Perspectivas educacionais em tempos de pós-verdade*, organizado por Tatiane de Jesus Chates. De autoria de Angélica Margaret Barbosa Cortez e Naiane Carolina Menta Tres, a pesquisa revela — por meio de um questionário respondido por professores das escolas envolvidas no PEIF — como são os espaços de leitura disponíveis nas escolas, como é o acervo e de que maneira ocorrem as experiências de leitura.
- ▶ Em 2019, compondo o livro *A escola como espaço de produção de conhecimentos*, organizado por Ana Carolina Teixeira Pinto e Marcos Silva, apresentam-se dois artigos dedicados ao PEIF e a realidade fronteiriça. Com destaque aos espaços de Dionísio Cerqueira, Bernardo de Irigoyen, Santo Antônio do Sudoeste e San Antonio, encontram-se os textos: “*Formación de la identidad lingüístico-cultural de un niño fronterizo: un análisis en la frontera Brasil/Argentina*”, de Angélica Margaret Barbosa Cortez, Isaphi Marlene Jardim Alvarez e Naiane Carolina Menta Tres; “Experiências de contato dos participantes do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) com as línguas usadas na fronteira Brasil-

Argentina”, de Denize Terezinha Teis e Lourdes Terezinha Graebin Parise.

- ▶ O artigo de autoria de Lemos (2021), intitulado “Pandemia e fronteira *cerrada*”, publicado na revista científica *Cadernos de Linguística*, apesar de não ser um desdobramento tangível do PEIF, recobre a temática das cidades gêmeas de Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen durante a pandemia. Cabe salientar que a autora, durante muitos anos, contribuiu ativamente no projeto e que suas temáticas de pesquisa também são efeitos da sua relação com o projeto.

A produção científica sobre as escolas interculturais de fronteira, enunciada a partir de sua dispersão, evidencia que as interações entre a universidade e o programa tomaram um rumo específico e fértil, ligado principalmente à formação inicial de professores de língua espanhola. Os livros e artigos, publicados em diferentes condições de produção — durante e após o encerramento do apoio formal ao PEIF —, demonstram que, apesar das ausências institucionais, as escolas e os sujeitos envolvidos continuaram cultivando esse espaço como um território formativo, afetivo e político. Nesse território, inscrevem-se vivências pedagógicas marcadas pela interculturalidade, pela resistência e pela potência das práticas de travessia; uma travessia que se configura como pedagogia crítica, capaz de tensionar sentidos, teorias e epistemologias, mantendo viva, no imaginário científico, uma prática que segue produzindo efeitos concretos em nós, sujeitos da fronteira.

4. Considerações finais

Nos propomos, ao longo deste capítulo, a resgatar ações e resultados do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) a partir de vivências educativas e interculturais situadas

nas cidades gêmeas de Dionísio Cerqueira (SC)/Bernardo de Irigoyen (Misiones, Argentina) e Santo Antônio do Sudoeste (PR)/San Antonio (Misiones, Argentina). O objetivo foi de (re) construir memórias sobre ações formativas e práticas interculturais desenvolvidas entre 2012 e 2015 no âmbito do PEIF nas cidades mencionadas, destacando o papel da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *campus* Realeza na formação continuada dos professores participantes do programa, na cooperação internacional e na formação inicial docente.

Esse objetivo se justifica se pensamos na educação como espaço central de construção e reprodução de valores, atitudes e identidades, como afirma Catherine Walsh (2010, p. 79). Nesse sentido, as escolas em zona de fronteira assumem papel primordial na construção de identidade intercultural da população em questão, dando espaço para intercâmbio de conhecimentos e afetos; assim, desenvolvendo aproximação de qualidade a partir de reflexões importantes sobre o convívio diário com as diferenças culturais e linguísticas. Esse movimento desenvolvido pelo PEIF chamamos de uma *pedagogia da travessia* na qual o movimento de ir e vir, do *cruce*, de pertencimento e de reinvenção nos apresenta efeitos concretos no campo educacional e científico.

Entendemos que o registro dessas memórias colabora para a transformação do repertório de ações realizadas em arquivo, como pensado por Diana Taylor (2013); e é a partir da institucionalização do arquivo que abrimos espaço para esse corpo-*corpus* político intercultural que valoriza a cultura das diferenças e suas construções identitárias. Esse arquivo abre espaço para disseminação do conhecimento, novos estudos na área e novas reflexões políticas que podem gerar novas ações e novos repertório de convívio fronteiriço, potencializando ainda mais as práticas de travessia.

Referências

ARGENTINA y Brasil “comparten” una ciudad: su frontera es una calle con un mini obelisco. **Telefe Noticias**, Portada, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://noticias.mitelefe.com/actualidad/argentina-y-brasil-comparten-una-ciudad-su-frontera-es-una-calle-con-un-mini-obelisco/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DO CAMPUS CHAPECÓ – UFFS. **Fotografia do II Encontro NósOtros**, 2015. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015. 1 fotografia. Disponível em: <https://acervo.uffs.edu.br/index.php/projeto-nos-otros-12>. Acesso em: 2 jun. 2025.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: FCE, 1993.

BRASIL. Lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979. Dispõe sobre a Faixa de Fronteira, institui normas para sua utilização e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, 4 maio 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6634.htm. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.547, de 21 de julho de 2000. Promulga o Convênio de Cooperação Educativa entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina, celebrado em Brasília, em 10 de novembro de 1997. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, 24 jul. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3547.htm. Acesso em: 2 jun. 2025.

CHATES, Tatiane de J. (org.). **Perspectivas educacionais em tempos de pós-verdade**. Jundiaí: Paco editorial, 2017.

GOOGLE. **Santo Antônio do Sudoeste (PR) e San Antonio (Misiones) – imagem de mapa**. Google Maps, 2025. 1 imagem. Disponível em: <https://www.google.com/maps>. Acesso em: 2 jul. 2025.

GRIMSON, Alejandro. **Fronteras, naciones y región**. Quito: Fórum Social das Américas, 2004.

HEINSFELD, Adelar. A fronteira: historicidade e conceitualização. In: RADIN, José C.; VALENTINI, Delmir J.; ZARTH, Paulo A. (org.). **História da Fronteira Sul**. Chapecó: Ed. UFFS, 2016.

HOIS, Elisabeth A. M. Migración y fronteras étnicas. In: ESPINOSA, Maria E. Z.; MORÁN, Elsa C.; MEZA, José A. **Procesos de Significación de las Fronteras**. Tijuana: Universidad Autónoma de Baja California and Arizona State University, 2017. p. 69-96.

LEMONS, Marilene A. Pandemia e fronteira cerrada: entre limite(s) e deslimite(s). **Cadernos de Linguística**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 01-19, 2021. DOI: 10.25189/2675-4916.2021.v2.n2.id378. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/378>. Acesso em: 2 jun. 2025.

LEMONS, Marilene A.; MENTA TRES, Naiane C. (org.). **A língua espanhola na fronteira sul: trajetórias de ensino, pesquisa, extensão e cultura**. Chapecó: Editora UFFS, 2024. *E-book*. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/uffs/editora-uffs/a-lingua-espanhola-na-fronteira-sul-trajetorias-de-ensino-pesquisa-extensao-e-cultura>. Acesso em: 2 jun. 2025.

LEMONS, Marilene A. **A produção dos espaços de fronteira nos relatos de viagem**: cidade, Estado e nação. A fronteira Brasil-Argentina nas primeiras décadas do século XX. São Paulo: Pedro & João Editores, 2025.

MENTA TRES, Naiane C. **“Es como un solo país, compartimos todo”**: identidades em práticas de letramento ficcional e os jovens que vivem na fronteira entre o Brasil e a Argentina. 2021. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

PINTO, Ana C. T.; SILVA, Marcos R. da (org.). **De frente para a fronteira: reflexões sobre a educação em área de fronteira**. 1. ed. Chapecó: UFFS, 2014.

PINTO, Ana C. T.; SILVA, Marcos R. da (org.). **Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF): 10 anos.** Tubarão: Copiart, 2015.

PINTO, Ana C. T.; SILVA, Marcos R. da (org.). **A escola como espaço de produção de conhecimentos.** Tubarão: Copiart, 2019.

PRATT, Mary L. **Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação.** Trad. de Jézio H. B. G. Bauru: EDUSC, 1999.

ROBIN, Régine. **A memória saturada.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2016.

SOLEDAD NEIS, María. La vivencia de la interrelación fronteriza: construir un futuro a partir de la experiencia del intercambio. *In*: LEMOS, Marilene A.; MENTA TRES, Naiane C. (org.). **A língua espanhola na fronteira sul: trajetórias de ensino, pesquisa, extensão e cultura.** Chapecó: Editora UFFS, 2024. *E-book*. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/uffs/editora-uffs/a-lingua-espanhola-na-fronteira-sul-trajetorias-de-ensino-pesquisa-extensao-e-cultura>. Acesso em: 2 jun. 2025.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas.** Tradução de Eliana L. de Lima Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica.** La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 69–108.



AGÊNCIA GLOTOPOLÍTICA: REFLEXÕES INICIAIS *DESDE* *LAS FRONTERAS*

Angelise Fagundes⁶⁸
Emanuele Krewer⁶⁹
Marcus V. L. Fontana⁷⁰

**Realizaron la labor
de desunir nuestras manos
y a pesar de ser hermanos
nos miramos con temor**

(Canción por la unidad latinoamericana - Pablo Milanés)

Resumo: Este artigo, escrito por professores situados na região de fronteira missioneira do sul do Brasil, investiga a agência glotopolítica de professores no acolhimento de estudantes imigrantes, argumentando que educadores (não apenas os educadores linguísticos) devem atuar como agentes políticos capazes de intervir nas dinâmicas linguísticas e culturais escolares. Foram aplicados questionários em escolas de referência no acolhimento a alunos imigrantes em Chapecó (SC), cidade sede

68 Doutora em Educação. Professora da área de Ensino de Espanhol do Curso de Português e Espanhol Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo.

69 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL/UFSM), com apoio CAPES.

70 Doutor em Educação. Professor de Língua Espanhola e Linguística Aplicada do Curso de Português e Espanhol Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo.

da reitoria da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), e os dados foram tratados a partir de uma análise interpretativa, inspirada na hermenêutica reconstrutiva apresentada por Trevisan e Devechi (2011). Os dados obtidos revelaram um cenário de despreparo e ausência de ações sistemáticas de integração, com a língua apontada como principal barreira, mas também identificaram experiências exitosas, em que a gestão e os professores promovem ativamente o reconhecimento intercultural. Conclui-se pela urgência de uma formação docente que fortaleça a agência glotopolítica, capacitando todos os educadores a transformarem a escola em um espaço de acolhimento e valorização da diversidade, superando políticas excludentes e construindo práticas educativas mais justas e inclusivas.

Palavras-chave: Agência glotopolítica; fronteira; prática docente

1. Introdução

Escrevemos *desde el sur*, região das Missões, fronteira com a Argentina. É desse lugar que temos olhado para nosso *quehacer* docente diariamente. É esse lugar e suas idiossincrasias que atravessam nosso viver, nossa identidade como brasileiros. É aqui, onde nasce o país (e não onde termina; uma outra perspectiva de *mirada sobre las fronteras*, como bem manifestou o vice-reitor da Universidad Nacional de Misiones, Sergio Katogui, na abertura do III EIPOS - *Encuentro de Integración de Posgrado UFFS e UNaM*, em Oberá, Argentina, em setembro de 2025) que nos constituímos não só como brasileiros, mas também como latino-americanos e fronteiriços. Portanto, é nesse contexto que essa *escritura* emerge, com o objetivo de propor reflexões iniciais sobre a importância do desenvolvimento da agência glotopolítica.

Muitos professores de línguas adicionais — e de língua espanhola, em particular — têm historicamente resistido às ações do Estado, que constantemente volta as costas para a América Latina, como quando, por decreto, revogou a Lei do Espanhol (Lei nº 11.161/2005). Esses professores são (ou deveriam ser/se tornar) — por pura sobrevivência de seu esperar — agentes glotopolíticos. No entanto, nos contextos linguísticos plurais que se apresentam hoje nas escolas, localizadas geograficamente nas fronteiras ou não, a agência glotopolítica deve ser desenvolvida não apenas pelos professores de línguas, mas por todo profissional que atua com alunos imigrantes.

Vale mencionar, a título de reconhecimento etimológico, que a palavra glotopolítica já traz consigo seu significado: a raiz grega *glotta*⁷¹, que significa língua, e *política*⁷², que apresenta algumas variações dentre as quais destacamos a que relaciona seu sentido às proposições de Aristóteles: em que o termo *politiké techne* diz respeito à arte própria dos cidadãos, arte social, arte de viver em sociedade. Nesse sentido, a glotopolítica “*incluye la política de la lengua*” (Guespin; Marcellesi, 2019 [1986], p. 43-44).

A ação política sobre as línguas, assim, não depende apenas do Estado. Inclui, como pontuam Guespin e Marcellesi, atos pequenos e da esfera familiar até intervenções maiores, como o caso do Movimento Fica Espanhol no Rio Grande do Sul que conseguiu, a partir da luta de muitos professores, alterar a constituição do estado, tornando obrigatória a oferta da língua espanhola, com matrícula facultativa, na rede pública de ensino (Fagundes, Fontana; Sturza, 2022).

Como destaca Johnson, fazendo referência a Pennycook, “o poder não reside exclusivamente no Estado, ou no texto político, mas é exercido por profissionais da educação por meio

71 <https://etimologias.dechile.net/griego/?Raices>.

72 <https://etimologias.dechile.net/?politica>.

de práticas discursivas”⁷³ (2009, p. 140). Considerando isso, a partir de um ponto de vista linguístico, “*toda decisión que tiende a modificar las relaciones sociales es una decisión glotopolítica*” (Guespin; Marcellesi, 2019 [1986], p. 44). E, ainda que não esteja no campo da política das línguas, como destacaram os pesquisadores franceses, mas incida no discurso econômico, nas relações de produção e no mundo do trabalho, “*tiene un importante efecto glotopolítico*” (Guespin; Marcellesi, 2019 [1986], p. 44), pois, “*toda medida que afecta el reparto social de la palabra, incluso si su objetivo no es lingüístico, es glotopolíticamente relevante*” (Guespin; Marcellesi, 2019 [1986], p. 44). Refletir, investigar e sistematizar nossa reflexão a partir do nosso contexto, nos identificando não só como brasileiros, mas também como latino-americanos, fronteiriços, é, portanto, uma ação glotopolítica.

Como ação política, nossa escrita busca — a partir do desenvolvimento de ações iniciais do projeto “Língua Espanhola e a Inclusão Escolar: Direitos linguísticos e acolhimento”, vinculado ao Grupo de Pesquisa Polifonia da UFFS/CL, aprovado pelo Comitê de Ética⁷⁴ institucional e desenvolvido em parceria com colegas da Universidade da Integração Latino Americana (UNILA) — olhar as práticas de acolhimento linguístico e cultural desenvolvidas pelas escolas e pelos profissionais da educação, considerando metodologias, políticas institucionais e dificuldades encontradas no atendimento a esses estudantes.

O projeto, de maneira ampla, procura dialogar com servidores e estudantes (sem deixar de lado os familiares destes) de escolas de referência no acolhimento de alunos imigrantes nos

73 “Pennycook (2002, 2006) argues that power does not solely rest with the state, or within the policy text, but is enacted by educational practitioners through discursive practices that operate in relation to some authoritative criteria”.

74 Comitê de Ética em Pesquisa: CAAE: 87786725.4.0000.5564 - Número do Parecer: 7.710.495.

estados da Região Sul do Brasil, a saber, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Aqui, trazemos um recorte da pesquisa, centrando nosso olhar em quatro das vinte questões do questionário semiestruturado para servidores (Anexo 1), aplicados a professores das escolas de Santa Catarina. Nesse estado, foram selecionadas quatro escolas de referência (ER) no acolhimento a alunos imigrantes. Todas as escolas estão localizadas na zona urbana da cidade de Chapecó, sede da reitoria da Universidade Federal da Fronteira Sul. A escolha das escolas de referência se deu considerando o contexto de atuação da UFFS nos três estados da Região Sul, além da presença de alunos imigrantes hispanofalantes, bem como da autorização da pesquisa pelas secretarias/coordenadorias de educação e o desenvolvimento de ações de acolhimento de estudantes imigrantes por parte dessas escolas.

Para tanto, neste texto, vamos refletir sobre (1) territórios de fronteira, com uma visão ampliada do conceito, e (2) agência glotopolítica na prática docente, para, por fim, tecer nossas considerações finais.

2. Territórios de fronteira

A professora e pesquisadora Ana Camblong (2009) trata a fronteira como um paradoxo. Isso porque a fronteira é o espaço marcado tanto pelo limite como pela transgressão; está relacionada ao fim do território, mas também ao contínuo territorial; simboliza um ponto de separação e ao mesmo tempo um ponto de encontro; como também diz respeito ao espaço dos conflitos e embates tanto quanto ao espaço das partilhas e aproximações. Levando em consideração esse caráter paradoxal da fronteira, buscamos refletir sobre as hibridizações, as diversidades, os contatos interculturais e os tensionamentos, especificamente linguísticos e identitários, que emergem desse espaço.

Nesse sentido, defendemos a fronteira como um espaço de confluências e de divergências, uma vez que diferentes lógicas (simbólicas e funcionais) atuam sobre esse espaço: o Estado busca delimitar suas fronteiras territoriais; o imigrante utilizou/utiliza da fronteira para recomeçar sua vida; os órgãos de fiscalização, como a Polícia Federal e a receita federal, exercem atividades de controle, proteção e cuidado sobre o que e quem transita pela fronteira; já para os habitantes fronteiriços, a fronteira é o espaço de pertencimento, de possibilidades e continuidade entre o nacional e o estrangeiro/entre o local e a vizinhança.

Embora não desconsideramos essas múltiplas concepções de fronteira, estamos de acordo com Berger (2022) quando aponta que os limites são transponíveis, tanto os limites territoriais, quanto os limites construídos entre línguas, identidades e sujeitos. As fronteiras, em especial as fronteiras sul-brasileiras, se caracterizam assim por seu caráter poroso e permeável (Berger, 2022), principalmente no que tange ao mosaico multilíngue que constitui esse espaço, no qual diferentes línguas entram em contato e conflito, marcando a fronteira como o lugar de inauguração de práticas de linguagem. Nesse sentido, a “linha imaginária se move entre os territórios a partir da dinâmica que as pessoas dão à vida na fronteira; o contato entre as pessoas se intensifica, colocando-as num constante ‘entre línguas’” (Sturza; Tatsch, 2017, p. 88).

As fronteiras sul-brasileiras, dos estados do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, correspondem ao chamado Arco Sul⁷⁵ e são constituídas por um grande número de culturas e de línguas. Compõem as fronteiras do Arco Sul as línguas dos antigos processos de colonização (alemão, italiano, russo, polonês, ucraniano, francês, árabe); as línguas dos povos indígenas (guarani, kaingang, charrua); as línguas da fronteira (portunhol, guaraportunhol e jopará); e as línguas dos recentes

75 <https://antigo.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSNPU/Biblioteca/publicacoes/cartilha-faixa-de-fronteira.pdf>.

processos de imigração (haitianos e as variedades do espanhol argentino e venezuelano).

Frente a esse quadro de diversidades linguísticas, culturais e identitárias, emergem novas demandas sociais, entre as quais nos interessa a escolarização. Dessa forma, partindo do espaço de confluências e divergências representado pela fronteira, esse espaço paradoxal, buscamos analisar como os agentes glotopolíticos (professores, coordenadores, diretores e gestores escolares) atuam no acolhimento e na permanência dos imigrantes nas escolas fronteiriças sul-brasileiras.

A sala de aula e a escola, assim, ampliam o conceito de fronteira para além desses “limites sem limites” entre territórios, como destaca Fagundes (2010; 2018). Configura-se dessa maneira, também como espaço fronteiriço, como um “*entrelugar*” (Bhabha, 2003), como um “território fluido de encontros, de inter-relações, de aproximações, de mudanças, de consensos” (Fagundes, 2018, p. 90), mas também de desencontros, de afastamentos, invisibilidades, disputas, imposições. Essas relações interculturais são a manifestação da fronteira nesse espaço, para além da língua, e ecoam como a fronteira é concebida e construída pela comunidade escolar. A escola, como menciona Gutiérrez (1988, p. 21), “não é, portanto, um apêndice inocente e neutro do aparelho estatal”. Toda ação educativa, já apregoava Paulo Freire em toda sua obra e Gutiérrez reitera, “não pode deixar de ser política, da mesma forma que a política — a boa política — não pode deixar de ser pedagógica” (1988, p. 21).

Exemplo disso foi o manifestado por uma das direções das escolas de referência visitadas em Santa Catarina que perguntou sobre o projeto e a pesquisa em andamento: “Por que o governo está gastando com estes estrangeiros?”. Esse tipo de questionamento nos leva a entender que a promoção de “um tipo de homem, de cultura, de crença política, desprezando outras concepções humanas, outras culturas e crenças, é uma clara ação política” (Gutiérrez, 1988, p. 21). Ademais, revela

como a fronteira, enquanto construção social, opera diferenciando sujeitos dentro da própria instituição escolar (o brasileiro e o estrangeiro, o nacional e o outro).

A escola, frente a isso, mostra-se como esse lugar que produz e reproduz sentidos de pertencimento e de não pertencimento, um lugar paradoxal. A pergunta da gestora evidencia que na escola há tensões, medos e representações que circulam no imaginário escolar sobre o “estrangeiro”, o “outro”, o que “não é brasileiro”, o que “não é nosso”. Isso nos mostra que a(s) fronteira(s) não são apenas geográficas, mas também simbólicas, afetivas e políticas.

Nos parece oportuno trazer à baila as reflexões apresentadas em Canclini (2009) sobre o que é o estrangeiro, derivado do francês antigo *estrangier*⁷⁶ (hoje *étranger* - estranho) mais o sufixo *-ier* (no português, *-eiro*), que indica ocupação, ofício. Para o autor argentino,

la noción de extranjero ha designado tradicionalmente a quienes son de otros países y practican comportamientos diferentes. Pero extranjero no es, ni siquiera en los desplazamientos geográficos, sinónimo de viajero o de migrante. Por ejemplo, un alemán o un francés son extranjeros en España, pero no inmigrantes (Canclini, 2009, p. 04).

Neste sentido, o estrangeiro apontado pela gestora da escola de referência relaciona-se não a este que está por vontade própria em um outro país que não o seu de origem, mas conota algo distinto socialmente, o imigrante. O imigrante está em outro país, muitas vezes, contra seu desejo, motivado por questões econômicas, por questões políticas, por questões religiosas, por sobrevivência. Há mais elementos que complexificam o estar de um imigrante na escola. Vale ressaltar também que Canclini aclara que mesmo dentro de nosso território somos, muitas vezes, estrangeiros, ou, nas palavras do autor, estran-

76 <https://etimologias.dechile.net/?extranjero>.

geiros situacionais. Nesse sentido, destaca Canclini (2009, p. 04) que *“el extranjero no es sólo el que está lejos o del otro lado de la frontera, sino también el otro cercano que desafía nuestros modos de percepción y significación”*.

Frente a isso, vale ressaltar, de acordo com Fagundes (2018, p. 95), que o diálogo amoroso (Maturana, 2009) é determinante para que a intercultura encontre terreno fértil, pois sem a aceitação do outro como verdadeiro outro na relação não há sequer relação social. Para Lagares (2021), uma sociedade formada por novas práticas sociolinguísticas, identitárias e culturais, em situações de diversidade linguística, como as que apresentam as escolas de referência no acolhimento a alunos imigrantes, exige intervenções político linguísticas também novas e coerentes. É nesse sentido que trabalhamos com o conceito de agente glotopolítico, tendo em vista que diferentes atores sociais podem agir politicamente sobre a linguagem e sobre as novas configurações sociolinguísticas, particularmente os educadores e gestores, sujeitos inseridos na escola, um espaço propício para a ação glotopolítica.

3. Agência glotopolítica

Para Guespin e Marcellesi (2021, p. 16), precursores da perspectiva Glotopolítica, *“toda sociedade é languageira, e toda prática de linguagem é social”*. Isso permite refletir sobre a estreita relação existente entre sociedade e linguagem e as capacidades de intervenção dos sujeitos, a partir da linguagem, sobre o mundo. Assim, todos os sujeitos de linguagem são dotados de poder de ação para a construção, reconstrução e transformação de práticas de linguagem e representações sociolinguísticas sobre suas línguas e usos. Todos os sujeitos, na medida em que são usuários e produtores de linguagem, são agentes glotopolíticos.

Nessa direção, pensamos na agência como a capacidade de agir a partir da reflexão (Krewer, 2023). Trata-se das escolhas, iniciativas, comportamentos e decisões deliberadas por parte de um agente sobre a língua, a fala, o discurso, as variantes e as múltiplas formas de agir — politicamente — sobre a linguagem, desde os processos de escrita e leitura até a construção de letramentos e capacidades que deem conta da diversidade de textos produzidos por diferentes culturas, nas diferentes línguas e modalidades. Em se tratando do contexto de imigração — e não limitado a ele — a agência também diz respeito ao movimento realizado pela escola e seus atores para o acolhimento dos sujeitos no espaço institucional, dentro e fora da sala de aula, ampliando seu reconhecimento na comunidade para além de seus muros. A agência opera, como ato educativo, na sociedade como um todo.

Pensar na ação política sobre a linguagem a partir da perspectiva glotopolítica possibilita, portanto, incluir todos os sujeitos de linguagem no debate glotopolítico e considerá-los agentes políticos, superando a ideia de que somente os Estados têm poder de ação sobre a linguagem (quando legisla sobre o *status* das línguas). Por conseguinte, tratar o professor como um agente glotopolítico, especificamente um professor inserido em um contexto multilíngue de fronteira, com novas demandas agentivas promovidas pelas recentes imigrações, implica reflexão-ação — política — constante, sobre o seu modo de ser e fazer docente.

Em estudos anteriores começamos a traçar caminhos e possibilidades para a formação do professor enquanto agente glotopolítico, iniciando pela sua autoformação ao questionar sua reflexão-ação, os objetivos, métodos e práticas que guiam sua ação e a ligação com o contexto histórico-cultural e social no qual se insere e atua (Krewer; Fagundes; Fontana, 2024. No que se refere ao professor de línguas, ao trabalho agentivo e à reflexão crítica sobre o ensino, consideramos seu caráter fundamental haja vista que a linguagem é um instrumento de força e de poder, sendo que os agentes podem atuar — politicamente

— para reforçar ideologias, imaginários e representações de linguagem dominantes, ou, por outro lado, podem promover uma educação intercultural, de valorização das línguas e culturas que compõem os sujeitos fronteiriços:

Políticas linguísticas muito raramente têm como objetivo principal a manipulação, pura e simples, de uma dada situação (socio)linguística: o que se almeja, quase sempre, é a manipulação das identidades dos falantes de uma dada língua, seja no sentido de enaltecê-las ou de denegri-las. Há, portanto, uma relação profunda, estreita, visceral entre políticas linguísticas e políticas de identidade. Decorre daí que o estabelecimento de políticas linguísticas não são nunca processos neutros, apolíticos ou isentos de conflitos (Maher, 2013, p. 120-121).

Sob esse viés, as políticas linguísticas não são representadas apenas a partir de leis sobre as línguas, mas qualquer intervenção, mesmo que sua finalidade não se detenha na linguagem, gera efeitos glotopolíticos. Com isso, interessa-nos compreender o político inscrito nas diferentes ideologias linguísticas sobre as línguas e o ensino de línguas nas fronteiras sul-brasileiras, sobremaneira as ideologias linguísticas construídas sobre as línguas dos novos imigrantes que compõem o quadro multilíngue da região de fronteira.

As ideologias linguísticas são as representações, ideais, crenças, avaliações e práticas sobre diferentes objetos linguísticos (línguas, variedades, falas, tom de voz, registros, modos de escrever e ler etc.) (Arnoux; Del Valle, 2010). Essas ideologias repercutem em atitudes, estereótipos, opiniões, estigmas, preconceitos e na construção de identidades sociais, muitas vezes concebidos de forma naturalizada e normativa como verdades inquestionáveis, aceitas por uma comunidade (Del Valle, 2007).

Logo, as ideologias linguísticas são marcadas por relações de força e poder, que determinam, em muitos casos, os pertencimentos e posicionamentos sociais dos sujeitos; o que implica considerar que as representações, avaliações, ideais e concepções

não se orientam somente à linguagem, mas também ao sujeito de linguagem, o usuário e produtor de determinada língua, variante e discurso. Dessa forma, mais do que colocar as línguas em um estado hierárquico, as ideologias linguísticas atribuem avaliações sociais sobre os falantes das línguas. Daí surgem as línguas majoritárias e minoritárias, as línguas legitimadas e as línguas folclorizadas, as línguas prestigiadas e as línguas estigmatizadas, assim como a avaliação positiva e negativa, de valorização e de preconceito em relação aos falantes.

Não obstante, Moita Lopes (2013) aponta que as ideologias linguísticas não são pacotes prontos, finalizados. As ideologias são resultado de um processo sócio-histórico e interacional, são refeitas nas negociações e disputas. É nessa direção que entra o papel de agente glotopolítico do professor e gestor escolar, que pode atuar na reprodução de ideologias dominantes, na estigmatização de variantes e dos sujeitos falantes como também pode atuar para descolonizar discursos, promover práticas interculturais, de aceitação e valorização das diversidades.

Do ponto de vista da perspectiva glotopolítica, devem ser identificadas as tensões e conflitos em relação às práticas e ideologias linguísticas em confronto na comunidade (Lagares, 2018). No caso de nossa investigação, tratamos de ideologias manifestadas por meio de discursos que vão desde ideias repetidas, estereótipos e representações até olhares desaprovadores, gestos de silêncio, desprezo das situações de pluralidade linguística e cultural. São todas ações glotopolíticas, sejam de reconhecimento ou estigma em relação aos objetos e sujeitos de linguagem.

Nesse sentido, a escola como espaço de formação cidadã pode ser crucial na construção, reprodução e/ou transformação de ideologias linguísticas. As escolas de fronteira que investigamos têm o potencial de se utilizar de abordagens, metodologias, concepções, pedagogias e letramentos para promover uma educação linguística crítica, intercultural, plural, cidadã e de reconhecimento do outro; mas, ao mesmo tempo, como apa-

relhos de poder do Estado, também podem reforçar ideologias de homogeneidade linguística, de legitimidade e hegemonia da língua nacional e de recusa e marginalização de línguas e culturas outras.

Os pesquisadores glotopolíticos ressaltam a importância de quebrar a hegemonia linguística, de abrir brechas nas estruturas de força e de poder criadas e sustentadas na e pela linguagem (Lagares, 2018). Com isso, qualquer mudança social pode atuar para promover maior igualdade entre os falantes em direção ao reconhecimento e promoção das comunidades multilíngues. “É bastante animador perceber que a nossa pátria mãe gentil parece estar começando a acordar — ainda bastante sonolenta, é verdade! — com o ‘barulho’ que andam fazendo as tantas línguas de seus filhos” (Maher, 2013, p. 132).

Haja visto que a glotopolítica compreende que todos os sujeitos de linguagem podem ser agentes de operação política sobre as línguas, nada mais coerente do que sinalizar o espaço privilegiado do professor, aquele que ensina, que alfabetiza, que forma o cidadão para uma sociedade crítica, como um agente glotopolítico. É desde a sua sala de aula, desde a orientação e coordenação pedagógica, desde a sala da direção que surgem as possibilidades de intervir sobre as situações de multilinguismo, as novas demandas sociolinguísticas que as políticas educacionais maiores — do Estado (documentos educacionais) — não dão conta.

Considerando que a glotopolítica “evoca práticas sociais ‘das quais ninguém escapa’, como designa as análises, uma disciplina de pesquisa, um ramo ‘hoje necessário’ da sociolinguística” (Lagares, 2021, p. 54), assumimos nosso papel de investigadores, agentes glotopolíticos, ao evidenciar as ações políticas de professores, coordenadores e diretores no que tange aos novos desafios e possibilidades promovidos pelas diversidades. De igual forma, empenhamo-nos em aprofundar nossas discussões sobre a formação de professores agentes glotopolíticos,

um caminho inevitável para dar conta de um mundo com cada vez mais vozes, trajetórias e histórias.

Em uma perspectiva glotopolítica de investigação, é preciso, como manifestou Xoán Lagares (2023, p. 12), “identificar os pontos de tensão que se manifestam na/pela linguagem”. Ademais, “deve entender que as línguas são objetos sociais construídos politicamente, em boa medida, pelos próprios instrumentos que dizem descrevê-las” (Lagares, 2023, p. 12). A pesquisa glotopolítica pode centrar, de acordo com o autor, seu olhar “no objeto-língua ou nos discursos normativos que o constituem e que atravessam as mais diversas práticas sociais” ou, ainda, “abordar os efeitos linguísticos de qualquer intervenção política que modifique de alguma maneira a ordem social”. Para Lagares (2023, p. 12), tem efeito glotopolítico toda “criação de novas formas de interação, mediação ou de disputa”.

Diante disso, parece-nos oportuno apresentar o contexto e as questões sobre as quais focamos atenção na aplicação do questionário semiestruturado voltado para os servidores das escolas. A aplicação do questionário deu-se no mês de novembro de 2025 e durante a última semana antes do recesso escolar, recesso esse que deveria ter sido realizado na metade do ano letivo e que não foi por conta, segundo comentaram os participantes da investigação, dos Jogos Abertos de Santa Catarina (JASC 2025). Os professores comentaram, ainda, que isso se deu porque as instituições educativas serviriam de alojamento para os atletas participantes dos jogos.

O questionário para servidores (anexo 1), por sua vez, foi elaborado considerando quatro partes, contendo cada uma dessas cinco perguntas. A primeira parte foi destinada ao (1) perfil sociolinguístico do colaborador, seguida do (2) perfil profissional e do (3) perfil intercultural, finalizando com as (4) expectativas que os profissionais têm sobre o desenvolvimento de um curso de espanhol, também objeto do projeto em parceria entre UFFS e UNILA.

Para as reflexões apresentadas neste texto, concentramos nossa análise nas respostas da terceira parte do questionário, ou seja, naquela dedicada ao perfil intercultural dos servidores, considerando as respostas fornecidas pelas quatro ER da cidade de Chapecó (SC). Como mencionado inicialmente, todas essas escolas estão localizadas na zona urbana do município — onde se situa a reitoria da UFFS —, atendem a um grande número de alunos imigrantes hispanofalantes, foram indicadas para participar do estudo e tiveram a pesquisa autorizada por suas respectivas secretarias ou coordenadorias de educação. Destacamos que o número de respostas poderia ter sido maior caso o instrumento de pesquisa tivesse sido aplicado em um período mais distante do recesso escolar e do final do ano letivo. Além disso, é importante ressaltar que a participação dos docentes não era obrigatória e que nem todos os servidores presentes nas escolas manifestaram interesse em responder ao questionário. No total, foram aplicados:

Quadro 1: número de respostas ao questionário dos servidores

Nove (9) questionários na escola A	Onze (11) questionários na escola B	Cinco (5) questionários na escola C	Quatro (4) questionários na escola D	Total de questionários respondidos: 29
--	---	---	--	---

Fonte: os autores.

Referente à terceira parte do questionário, focaremos nosso olhar para duas das cinco questões, a saber:

Quadro 2: número de respostas às questões 14 e 15 do questionário dos servidores

Terceira parte: sobre o perfil intercultural	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
14. Que ações a escola tem realizado para integrar esses estudantes à comunidade escolar?	8	6	4	2

15. Quais são os principais desafios para integrar os estudantes internacionais à comunidade escolar em sua opinião?	9	11	5	4
--	---	----	---	---

Fonte: os autores.

Centraremos o tratamento dos dados obtidos nesta investigação na análise interpretativa, inspirada na hermenêutica reconstrutiva apresentada por Trevisan e Devechi (2011), considerando: (1) a interpretação dos participantes, (2) a interpretação dos pesquisadores e relacionando isso à (3) interpretação teórica. É importante destacar que para Trevisan e Devechi, “a posição da hermenêutica reconstrutiva (...) pode ser entendida como uma investigação *com* a formação dos professores” (Trevisan; Devechi, 2011, p. 412, destaque dos autores). Nesse sentido, para a hermenêutica reconstrutiva proposta pelos pesquisadores, os argumentos são alcançados quando “múltiplas vozes se empenham no mesmo foco solucionador de um dado problema” (*ibid.*, p. 414). Esta condição de diálogo valida as vozes presentes no texto, além de “descentralizar a perspectiva do pesquisador” (*ibid.*, p. 414).

Quanto à interpretação dos participantes no tocante às questões quatorze e quinze, destacamos aqui algumas das respostas que nos chamaram a atenção, sem colocar em destaque as escolas em si a que estas respostas se referem. Muitos dos docentes sequer responderam a essa questão. Aqui, vale refletirmos sobre o porquê de não responderem, o que, talvez, esteja indicado já na resposta da maioria dos entrevistados a esta questão.

Grande parte dos colaboradores afirmou desconhecer ações nas escolas ou iniciativas de seus agentes relacionadas à integração dos alunos imigrantes à comunidade escolar. As respostas — quase todas com apenas uma palavra — limitaram-se a “nenhuma” ou, de forma genérica, “eventos” para o questio-

namento quatorze. Apenas uma escola apresentou, apontada pela maioria do corpo docente, as seguintes ações: “semana da diversidade”, “amostras culturais”, “show de talentos”, “projetos interdisciplinares”, “projeto Diversidade”, “danças venezuelanas” e “teatros”. Foi destacado por alguns professores, em duas escolas por onde passamos, o conhecimento da existência de dois programas do estado de Santa Catarina dedicados aos imigrantes, mas que não sabiam se esses programas já haviam chegado às escolas, são eles: Programa Estadual de Acolhimento ao Migrante (PAM⁷⁷) e o Programa de Acolhimento ao Migrante e Refugiado (PARE⁷⁸).

Já em resposta à questão quinze, quase todos os docentes afirmaram que o maior desafio para integrar os estudantes à comunidade escolar é a língua. A língua, que deveria servir de ponte, torna-se uma barreira na comunicação porque os sujeitos desconhecem o idioma falado pelo outro. Professores e alunos se encontram em descompasso, sem compreensão mútua. Além disso, os docentes registraram nos formulários dificuldades relacionadas à cultura, costumes, falta de colaboração entre os alunos, falta de empatia e confiança, preconceito, defasagem em relação aos conhecimentos exigidos na escola brasileira, falta de suporte formativo para alfabetização de alunos imigrantes e pouco tempo por parte dos alunos para se dedicarem aos estudos, uma vez que muitos trabalham.

Já entrelaçando nossa interpretação aos aspectos teóricos nessa análise, consideramos importante destacar o que um docente apontou em seu questionário, acrescentando um item a ele: “(x) sem tempo - 60 horas estado”. Aqui propomos pensar uma agência sensível às necessidades do aluno, bem à moda frei-

77<https://www.sed.sc.gov.br/sc-desenvolve-programa-pioneiro-no-brasil-de-atendimento-pedagogico-a-estudantes-migrantes-na-rede-estadual-de-ensino/>.

78<https://www.sed.sc.gov.br/secretaria-de-estado-da-educacao-promove-capacitacao-sobre-o-programa-de-acolhimento-ao-migrante-e-refugiado-pare/>.

reana, e, ao mesmo tempo, crítica. Há, no desenvolvimento da agência por parte dos professores alguns condicionantes, como pontua Landim (2022): a carga horária, a falta de proficiência linguística e a própria estrutura escolar. Esses condicionantes, segundo a autora (2022), podem ter uma incidência estrutural e social. E, claro, alguns condicionantes são geridos pelo Estado e outros pelos próprios profissionais da educação. Falta tempo para o desenvolvimento de sua agência ao professor que dedica sessenta horas semanais ao trabalho junto aos alunos. Trata-se de uma atividade exigente, desgastante e, quase sempre, exercida sem as condições de trabalho necessárias para a qualidade de ensino que se espera. Ademais, se focarmos nos professores de línguas e de línguas adicionais, em especial, a carga horária curricular é extremamente reduzida e, às vezes, até invisibilizada — o que faz com que esses docentes precisem dividir-se entre várias escolas para cumprir sua carga horária total ou, ainda, assumir inúmeras turmas e alunos —, sem contar os momentos em que os intervalos organizados pela estrutura escolar para a merenda acontecem no meio das aulas. Isso afeta diretamente a atividade profissional do professor, seus processos de ensino e de acompanhamento das aprendizagens.

Por outro lado, sabemos que apesar das inúmeras dificuldades que se apresentam no contexto da escola, há professores que se movem em direção aos alunos. As questões que envolvem a falta de proficiência linguística são um exemplo de agência que não depende direta e unicamente do Estado, ainda que possamos discutir a necessidade de investimentos por parte dele no currículo, nas escolas e na própria formação qualificada de profissionais da área. Aprender uma outra língua é motivação particular do sujeito.

Nesse sentido, apontamos que quase a totalidade dos docentes que colaboraram na pesquisa são monolíngues. Isso mostra algo que nós, docentes da área de línguas adicionais temos debatido há anos: o Brasil carece de uma política lin-

guística que invista na sua pluralidade desde os anos iniciais da educação básica. Estamos sempre à margem no que se refere à proficiência linguística em comparação aos demais países da América Latina. Afora isso, é preciso que o próprio português seja visto e ensinado como língua adicional. Esse é um movimento de base na formação inicial de professores que já auxilia enormemente na sua agência glotopolítica.

Por fim, cabe-nos retomar o que já pontuamos: todo sujeito, e o professor em especial, é dotado de poder de ação para a construção, reconstrução e transformação de suas práticas. Todos os sujeitos, como apregoam Guespin e Marcellesi (2021), são agentes glotopolíticos.

Com isso, destacamos dois movimentos significativos dentro do contexto escolar que nos parecem importantes. O primeiro deles é que — apesar das limitações impostas pelas gestões das escolas e pelo próprio governo em não realizar ações de integração aos alunos imigrantes nas ER — o professor pode desenvolver sua agência e trabalhar em prol do acolhimento desses alunos. É sempre uma escolha possível. Por outro, a gestão das escolas, apesar dos professores e de suas mantenedoras — firme no seu propósito educacional — deve olhar para seus estudantes de forma inclusiva, sem diferenciá-los entre “brasileiros” e “estrangeiros”, considerando as dificuldades de todos, acolhendo a todos e dando as condições iniciais para que todos consigam desenvolver-se como cidadãos, sem tomar para si, evidentemente, a responsabilidade que é (e que deveria seguir sendo) da família, da sociedade e do Estado. Em termos pedagógicos, a gestão pode impulsionar, incitar a agência entre seus professores e pode, ainda, ser ponte entre eles e as secretarias e coordenadorias de educação, buscando condições extras para que ações de acolhimento aos alunos sejam desenvolvidas da melhor maneira possível tanto no macro como no micro espaço da sala de aula.

Rubem Alves já nos alertou que “há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas” (Alves, 2011, p. 29). E disse mais:

escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência do pássaro é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (Alves, 2011, p. 29-30).

Nesta pesquisa percebemos claramente que é possível haver escolas que são asas. Uma escola em particular nos chamou atenção pela inclusão e pelo protagonismo dos alunos (o voo proposto por Rubem Alves). Muitas obras de arte feitas pelos alunos em quadros devidamente emoldurados por todo o espaço da escola, desde a entrada até a sala de professores, setor administrativo, sala da direção. Nessa escola, os professores relataram entusiasmados as atividades de acolhimento que realizam, as amostras interculturais, com promoção de reflexões sobre diferentes formas de ver o mundo e de estar no mundo. Não por acaso, a diretora dessa escola nos disse que defenderia sua dissertação de mestrado na tarde do dia que visitamos a escola. Trata-se de uma gestão que está em constante desenvolvimento de sua agência. Fazer algo pelo aluno e pela escola, já pontuamos, é sempre uma escolha possível e uma ação glotopolítica.

4. Considerações Finais

Neste breve recorte da pesquisa que desenvolvemos, procuramos trazer à luz a opinião de alguns professores e dirigentes escolares de instituições da cidade de Chapecó, interior catarinense, para entender a forma como esses profissionais lidam com o outro, com aquele que vem do lado de lá da fronteira;

especialmente, mas não só, argentinos e venezuelanos que têm vivido momentos de intensa emigração por conta das condições sociais, políticas e econômicas de seus respectivos países. Chapecó foi uma das cidades escolhidas para nossa pesquisa por abrigar a reitoria da Universidade Federal da Fronteira Sul, estabelecimento de ensino superior com *campi* espalhados por toda a fronteira sul do Brasil com a Argentina e com vocação para acolher imigrantes, o que se evidencia em seus processos seletivos especiais e nos auxílios econômicos que proporciona.

Em grande medida, os dados apontam um preocupante despreparo dos educadores para entender e para lidar com essa diversidade que é linguística e cultural — e profundamente humana. Deparamo-nos, lamentavelmente, com escolas-gaiolas, no dizer de Rubem Alves. Mas o que quisemos e queremos enfatizar em nosso relato é a possibilidade do voo, pois assim como encontramos escolas que são gaiolas, encontramos também escolas que são asas.

Precisamos deixar claro, contudo, que uma escola não se faz asa sozinha. Escola é lugar, é prédio, é parede, é teto, é chão e pátio. Escola tem tanta vida quanto a vida que nela depositamos. Escola só pode ser asa porque nela há educadores que voam e que ensinam a voar. E foi isso que encontramos em particular em uma escola-asa.

Descobrimos uma equipe inteira de professores e servidores dispostos a acolher os jovens imigrantes, dar-lhes espaço e com eles aprender, reconhecendo-os em sua alteridade (Honnet, 2011). Esse reconhecimento é parte indissociável da agência glotopolítica que defendemos. Um professor com uma formação humanística e linguística sólida é um agente glotopolítico que desenvolve sua prática docente em uma perspectiva situada, sensível às dinâmicas locais. Isso é fundamental em todo espaço educativo, mas sobretudo nas escolas fronteiriças.

Precisamos desses educadores capazes de exercer sua agência glotopolítica, posicionando-se criticamente frente às

ideologias de língua dominantes, combatendo as políticas linguísticas excludentes e as práticas escolares que invisibilizam línguas e culturas. E não nos referimos apenas aos professores de línguas adicionais ou da área de Letras: todo professor precisa vir a ser um agente glotopolítico. Para isso, a já mencionada formação humanística e linguística sólida deve permear os currículos das licenciaturas todas. Há que se promover a reflexão sobre o papel político do professor como agente de transformação social, como intelectual transformador (Giroux, 1997).

Um intelectual transformador é aquele capaz de transitar pelas diferentes dimensões do saber em busca de uma formação para si e para os demais que persiga a justiça social. É aquele que se reconhece incompleto e, ao reconhecer-se assim, está aberto e disposto a aprender com o outro. Um intelectual transformador precisa ser necessariamente um agente glotopolítico e, como tal, precisa criar as condições para que as crianças e adolescentes que vivem a escola, em particular, os imigrantes que recebemos todos os dias, tenham liberdade para abrir suas asas.

Referências

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2011.

ARNOUX, Elvira N. de; DEL VALLE, José. Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. **Spanish in Context**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 01-24, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1075/sic.7.1.01nar>.

BERGER, Isis R. As Línguas e seus Lugares nas Fronteiras: desafios da formação de professores em contextos multilíngues. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 12, n. 25, p. 124-140, 2022. DOI: 10.51951/ti.v12i25.p124-140. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/17073>. Acesso em: 26 nov. 2025.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

CAMBLONG, Ana. M. Habitar la frontera. *In*: VELÁZQUEZ, Teresa (coord). **Fronteiras -deSignis** 13. 1 ed. Buenos Aires, 2009. p. 125-133.

CANCLINI, Néstor G. **Extranjeros en la tecnología y en la cultura**. Buenos Aires: Fundação Telefônica, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/45101750/GARCIA-CANCLINI-extranjeros>. Acesso em: nov. 2025.

DEL VALLE, Jean. La lengua: patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. *In*: DEL VALLE, Jean. (ed.). **La lengua, ¿patria común?**: ideas e ideologías del español. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert, 2007. p. 31-56.

FAGUNDES, Angelise. **Aldyr Schlee e o entrelugar**: A questão da fronteira em Uma Terra Só. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

FAGUNDES, Angelise. **Pelos Bosques da Formação**: o professor de espanhol como mediador intercultural na perspectiva da biologia do amor. 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018.

FAGUNDES, Angelise; FONTANA, Marcus V. L.; STURZA, Eliana R. De Grietas y Resistencias: Reflexões sobre a Permanência do Espanhol na Grade Curricular da Escola Gaúchas. *In*: COSTA JÚNIOR, José V. L. da; CARVALHO, Tatiana L. de. (org.). **Ensino de Espanhol no Brasil**: história de resistências. Campinas: Mercado das Letras, 2022. p. 101-116.

GIROUX, Henry. Professores como Intelectuais Transformadores. *In*: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Hacia la glotopolítica. Trad. de José del Valle. **Glottopol**: revue de sociolinguistique en ligne, Rouen, n. 32, p. 35-60, jul. 2019 [1986]. Disponível em: https://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_32/gpl32_03guespin_marcellesi_traduccion.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Defesa da glotopolítica. In: SAVEDRA, Mônica M. G.; PEREIRA, Telma C. de A. S.; LAGARES, Xoán C. (org.). **Glotopolítica e práticas de linguagem**. Niterói: Eduff, 2021. p. 11-49.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como Práxis Política**. Trad. Antonio Negrino. São Paulo: Summus, 1988.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2011.

JOHNSON, David C. Ethnography of language policy. **Language Policy**, v. 8, n. 2, p. 139-159, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9136-9>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10993-009-9136-9>. Acesso em: 20 nov. 2025.

KREWER, Emanuele. **É possível um professor ser programador de aplicativos?** uma análise da agência do professor no processo de construção de um aplicativo de realidade aumentada para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais. 2023. Dissertação (Mestrado) — Curso de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2023.

KREWER, Emanuele; FAGUNDES, Angelise; FONTANA, Marcus V. L. Além do rio Uruguai, o que delimita a fronteira Brasil/Argentina? Mapeamento e análise da oferta da língua espanhola em escolas municipais na linha de fronteira. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 17, n. 30, p. 104–127, 2024. DOI: 10.48075/rtm.v17i29.31335. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/31335>. Acesso em: 16 nov. 2025.

LAGARES, Xoán C. **Qual política linguística?** desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LAGARES, Xoán C. Uma leitura da “Defesa da Glotopolítica”. *In*: SAVEDRA, Mônica M. G.; PEREIRA, Telma C. de A. S.; LAGARES, Xoán C. (org.). **Glotopolítica e práticas de linguagem**. Niterói: Eduff, 2021. p. 51-62.

LAGARES, Xoán C. Prefácio. *In*: SILVA, Kleber A. da; RAJAGOPALAN, Kanavillil (org.). **Políticas Linguísticas no Brasil**: rumos, contornos perspectivas e meandros - Parte I. Campinas: Mercado de Letras, 2023. p. 9-20.

MAHER, Terezinha M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber A. da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia H. (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José F. C. Fontes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

MOITA LOPES, Luiz P. (org.). **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013. STURZA, Eliana R.; TATSCH, Juliane. A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 26, n. 53, p. 83-98, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.2016n53a290>.

TREVISAN, Amarildo L.; DEVECHI, Cátia P. V. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio/ago., 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200008>.

Anexo 1

Questionário para Servidores – Escola de Referência Nº X

Primeira parte: sobre o perfil sociolinguístico

1. Onde você nasceu?
2. Em que ano você nasceu?
3. Qual é sua língua materna?
4. Em que idioma(s) você se comunica além do português?
 Árabe.
 Alemão.
 Espanhol.
 Francês.
 Guarani.
 Inglês.
 Italiano.
 Japonês.
 Língua(s) indígena(a): _____.
 Outro idioma: _____.
 Nenhum.
5. Em que situações você usa outro(s) idioma(s) em seu dia a dia?

Segunda parte: sobre o perfil profissional

6. Qual é sua escolaridade?
 Ensino Fundamental
 Ensino Médio
 Ensino Superior
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado

7. Qual é sua formação/ocupação?
8. Que função você exerce na escola?
- Atuo na Equipe de Direção, na função de _____.
 - Atuo na Equipe Pedagógica, na função de _____.
 - Atuo na Equipe Administrativa, na função de _____.
 - Atuo na Equipe de Apoio, na função de _____.
 - Atuo na Equipe de Segurança, na função de _____.
 - Atuo na Equipe de Alimentação, na função de _____.
 - Atuo na Equipe de Saúde, na função de _____.
 - Atuo no Corpo Docente, na função de _____.
9. Há quanto tempo você trabalha na escola?
10. Além do Português, que idiomas você usa durante seu trabalho na escola?
- Árabe.
 - Alemão.
 - Espanhol.
 - Francês.
 - Guarani.
 - Inglês.
 - Italiano.
 - Japonês.
 - Língua(s) indígena(a): _____.
 - Outro idioma: _____.
 - Uso apenas o Português.

Terceira parte: sobre o perfil intercultural

11. Você já participou de alguma formação sobre os temas “diversidade e interculturalidade”?
- Sim, durante minha formação acadêmica.
 - Sim, em um curso de pós-graduação.
 - Sim, na escola onde trabalho.
 - Sim, em um evento (congresso/encontro/seminário/simpósio).
 - Ainda não, mas tenho vontade de conhecer sobre o tema.
 - Não tive a oportunidade e não tenho interesse no tema.

12. Você já participou de alguma formação sobre o tema “migração, integração e acolhimento”?
- Sim, durante minha formação acadêmica.
 - Sim, em um curso de pós-graduação.
 - Sim, na escola onde trabalho.
 - Sim, em um evento (congresso/encontro/seminário/simpósio).
 - Ainda não, mas tenho vontade de conhecer sobre o tema.
 - Não tive a oportunidade e não tenho interesse no tema.
13. Na escola onde você atua, de onde vêm a maioria dos estudantes internacionais?
- Do país vizinho: _____.
 - Da Bolívia.
 - Do Haiti.
 - Da Venezuela.
 - De outro país: _____.
14. Que ações a escola tem realizado para integrar esses estudantes à comunidade escolar?
15. Quais são os principais desafios para integrar os estudantes internacionais à comunidade escolar em sua opinião?

Quarta parte: expectativas sobre o curso de Espanhol

16. Como você classifica seu nível de conhecimento para se comunicar em Espanhol, considerando os seguintes aspectos:

A: Leitura:

- Inicial – consigo entender apenas algumas palavras em frases simples.
- Básico – consigo entender textos curtos com temáticas do cotidiano.
- Intermediário – consigo entender textos mais longos com temáticas variadas.

- () Avançado – consigo entender bem textos em diferentes gêneros e tamanhos, com temáticas diversificadas e mais complexas.

B: Escrita:

- () Inicial – consigo escrever apenas algumas palavras ou frases bem curtas, sobre informações pessoais.
- () Básico – consigo escrever textos curtos sobre temas de meu cotidiano.
- () Intermediário – consigo escrever textos mais longos, sobre diferentes temas.
- () Avançado – consigo escrever textos mais extensos, em diferentes gêneros, sobre temas variados.

C: Interação oral:

- () Inicial – consigo entender apenas algumas palavras soltas do que me dizem e dizer algumas palavras como saudações e informações pessoais.
- () Básico – consigo compreender e participar de diálogos curtos sobre temas do meu cotidiano.
- () Intermediário – consigo participar de diferentes tipos de diálogo, expressando-me sobre temas variados, com dificuldades em momentos pontuais.
- () Avançado – consigo participar de conversações variadas, expressando-me sobre diferentes temas em âmbitos variados (pessoal, profissional, educacional etc.), com facilidade.

17. Que temáticas você considera importantes em um curso de Espanhol que possa apoiar o processo de acolhimento/integração de estudantes internacionais à comunidade escolar?

- () Diversidade e Interculturalidade
- () Migração, Integração e Acolhimento.
- () Contextos Fronteiriços/Fronteiras.
- () Relações entre o Brasil e os países da América Latina e do Caribe.

- Importância de se aprender o idioma Espanhol.
- Outro tema: _____.
- 18. O que você considera essencial (aquilo que não pode faltar) em um curso desse tipo?
- 19. Se você pudesse, como gostaria de fazer esse curso?
 - Presencialmente.
 - A distância, com suporte de um Tutor/Professor.
 - A distância e sozinho(a), em formato autoinstrucional.
 - Virtualmente, de forma síncrona, com o apoio de um Tutor/Professor.
- 20. Quanto tempo por semana você teria para se dedicar ao curso de Espanhol?
 - até 3 horas.
 - até 5 horas.
 - mais de 5 horas.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ESPANHOL PARA O BRASIL: BREVE PANORAMA SOBRE HISTÓRIAS DE ATIVISMO GLOTOPOLÍTICO

Wagner Barros Teixeira⁷⁹
Georgiana Marcia Oliveira Santos⁸⁰

Resumo: Diferentemente do apregoado por discursos que insistem em sustentar políticas em prol de um suposto e fictício país monolíngue, a realidade evidencia que, na verdade, o contexto brasileiro é plural, caracterizado por vozes e culturas representantes de diferentes identidades que compõem a rica e diversa sociedade brasileira. Entre essas identidades, neste capítulo, destacamos aquelas representadas pelo Espanhol, idioma historicamente importante em âmbito nacional e, de forma abrangente, em âmbito internacional. Nesse sentido, em diálogo com a relevante proposta desta obra – um exemplo de ação glotopolítica do atual governo brasileiro –, este capítulo foca na importância do ensino de Espanhol para o Brasil, tendo como arcabouço teórico epistemologias relacionadas à área da Linguística Aplicada em perspectiva transgressiva e

79 Doutor em Letras Neolatinas (UFRJ), professor no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da UNILA, docente e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM. Contato: wagner.teixeira@unila.edu.br.

80 Doutora em Linguística (UFC), professora no Curso de Letras Português e Espanhol da UFMA, docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMA. Contato: georgiana.marcia@ufma.br.

decolonial em diálogo com os estudos glotopolíticos. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, traçamos um breve panorama sobre ações relacionadas ao ensino de Espanhol na arena glotopolítica brasileira contemporânea. Após realizar um levantamento diacrônico sobre o campo da Glotopolítica, de abordar o ensino de Espanhol de forma histórica e de focar na arena glotopolítica brasileira, percebemos que, apesar da insistência de políticas linguísticas silenciadoras no país, o Espanhol tem marcado presença nessa arena de forma resistente. E essa resistência se deve ao ativismo constante, em diversos âmbitos e esferas, de agentes glotopolíticos, com destaque para as Associações de Professores de Espanhol (APE), para a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), para as universidades e para alguns coletivos de hispanistas como o movimento #FicaEspanhol.

Palavras-chave: Ensino de Espanhol; Linguística Aplicada; Glotopolítica; Ativismo linguístico no Brasil.

1. Introdução

Segunda língua materna mais falada no mundo — atrás apenas do mandarim —, o espanhol se manifesta em distintas vozes, representando diferentes povos e ricas culturas. Ele é utilizado por mais de 600 milhões de pessoas em diversas regiões do planeta. Como língua oficial, está presente em mais de 20 países.

O espanhol tem grande relevância em áreas como educação, cultura, entretenimento e tecnologia. É a segunda língua mais usada nas plataformas e redes sociais e a terceira no âmbito das tecnologias e mídias digitais (Instituto Cervantes, 2022). Também é um importante idioma na área das relações internacionais e na diplomacia global, sendo idioma oficial e fundacional da Organização das Nações Unidas - ONU (Instituto Cervantes, 2022),

o que reforça sua importância em nível internacional. A cada ano, em 23 de abril, a ONU comemora o Dia do Espanhol, valorizando a diversidade cultural representada por esse importante idioma.

Dos dez países com os quais o Brasil faz fronteira, sete têm o espanhol como língua oficial. Dessa forma, é indiscutível sua importância para a integração regional em diferentes aspectos.

Outrossim, é um idioma amplamente estudado e utilizado em vários lugares. No Brasil, por exemplo, há mais de 4 milhões de estudantes de espanhol, concentrados nas escolas da educação básica de todo o país (Instituto Cervantes, 2024). Vale destacar também sua importância para o acesso ao ensino superior, haja vista que, segundo reportagem baseada em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), historicamente, o espanhol tem sido a língua estrangeira/adicional escolhida pela maior parte dos candidatos que fazem o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), 60% em nível nacional, chegando a 71% no Nordeste (Morais, 2023).

Com base nas considerações sobre a importância do espanhol e em consonância com a relevante proposta desta obra, este capítulo está vinculado à área da Linguística Aplicada em diálogo com os estudos glotopolíticos.

Assim, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, buscamos traçar um breve panorama sobre ações relacionadas ao ensino de espanhol na arena glotopolítica brasileira contemporânea.

Para organizar o texto, além desta seção introdutória, com vistas a fundamentar a discussão neste capítulo, a seguir, propomos um breve levantamento diacrônico sobre o campo da glotopolítica, com base em estudos de importantes pesquisadoras e pesquisadores. Na sequência, focamos no ensino de espanhol de forma histórica e, então, na arena glotopolítica brasileira no contexto contemporâneo.

Ao final, traçamos alguns possíveis encaminhamentos, seguidos das referências.

2. Considerações sobre o campo da glotopolítica em perspectiva diacrônica

Entre as diferentes perspectivas relacionadas ao campo das políticas linguísticas, a da glotopolítica é uma das mais abrangentes e democráticas e, portanto, serve de base para as discussões em torno do ensino de espanhol no Brasil propostas neste capítulo.

Para abordar essa área e, de maneira especial, a importância das línguas no campo político, trazemos à baila considerações de diferentes investigadoras e investigadores.

Para começar, o linguista Rainer Enrique Hamel (1993, p. 06-07) destaca que:

Las políticas del lenguaje han existido desde que los seres humanos se organizaron en sociedades y extendieron sus relaciones de contacto, intercambio y dominación hacia otras sociedades cultural y lingüísticamente diferentes. En la mayoría de estas relaciones, las lenguas juegan un papel de primer orden, tanto para organizar la dominación y hegemonía de un pueblo sobre otro, como también en los procesos de resistencia y liberación.

Como campo de estudos, a área tem passado por transformações, focando historicamente na relação entre as línguas e os diferentes contextos sociopolíticos. Para a pesquisadora Elvira Arnoux (2000, p. 06), os primeiros esboços

[...] de investigaciones están ligados a dos procesos políticos importantes: por un lado, la división del mundo operada en Yalta por las potencias vencedoras de la Segunda Guerra y, por el otro, los procesos de descolonización en el espacio de los imperios de viejo tipo.

No que tange a esse período de descolonização, a pesquisadora aborda contextos de confrontos linguísticos em diferentes regiões, com destaque para a África e a Ásia. O lin-

guista Einar Haugen também abordou o tema, focando no contexto de enfrentamento linguístico na Noruega, em 1959. Ele investigou intervenções do Estado norueguês sobre a construção de uma identidade nacional, postulando o conceito de planejamento linguístico como

[...] uma atividade humana decorrente da necessidade de se encontrar uma solução para um problema. Ele pode ser completamente informal e *ad hoc*, mas pode também ser organizado e deliberado. Pode ser executado por indivíduos particulares ou ser oficial. [...] Se o planejamento for bem feito, ele compreenderá etapas tais como a pesquisa extensa de dados, a escolha de planos de ações alternativos, a tomada de decisão e sua aplicação (Haugen, 1959 *apud* Calvet, 2007, p. 21).

As décadas seguintes também foram uma época importante para esse campo de estudos. Nos anos 1960, por exemplo, na Catalunha (Espanha), aflorou o conceito de *normalización lingüística* (Aracil, 1965). Esse conceito se refere ao *status* de uma língua dominada que, pouco a pouco, torna-se oficializada e estendida a diferentes campos da vida social de um povo, visando sua padronização (Teixeira, 2014).

Nos anos 1980, em Québec (Canadá), aflorou o conceito de *aménagement linguistique* (Corbeil, 1980). Esse conceito também abarca ações de planejamento linguístico, propondo o esforço coletivo, em médio e longo prazos, para a adoção de um idioma em função das necessidades e dos interesses de um grupo.

Hamel (1993, p. 11-12), por sua vez, afirma que “[...] *planning, normalización y aménagement se refieren al mismo núcleo conceptual, pero se distinguen en sus connotaciones [...] y, sobre todo, en su marco sociolingüístico como político diferente*”.

O sociolinguista Louis-Jean Calvet (2007) assevera que a política e o planejamento linguístico são um binômio inseparável. Para ele, as decisões políticas estão diretamente atreladas a sua aplicação e vice-versa, havendo duas maneiras de organizar esse binômio: a gestão *in vivo* e a gestão *in vitro*.

A gestão *in vivo* refere-se ao modo como as pessoas, cotidianamente confrontadas com problemas de comunicação, os resolvem. Dessa forma, o que chamamos “línguas aproximativas” (os pidgins), ou ainda línguas veiculares são produto típico de uma gestão *in vivo* do plurilinguismo. [...] Na gestão *in vitro*, em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, descrevem-nas, constroem hipóteses sobre o futuro das situações, proposições para regular os problemas; depois os políticos estudam as hipóteses e as proposições, fazem escolhas, aplicam-nas (Calvet, 2002, p. 146-148, grifos do autor).

No que tange a glotopolítica, trata-se de um campo disciplinar que também abarca os conceitos de política e de planejamento linguístico, considerando ações, conscientes ou não, de uma sociedade sobre a língua, sobre a fala e sobre o discurso.

Historicamente, em 1986, os sociolinguistas Jean-Baptiste Marcellesi e Louis Guespin publicaram um estudo, considerando a glotopolítica uma ciência do campo marxista. Para os pesquisadores, a glotopolítica se caracteriza pelas

[...] diversas formas en que una sociedad actúa sobre el lenguaje, sea o no consciente de ello: tanto sobre la lengua, cuando por ejemplo una sociedad legisla respecto de los estatutos recíprocos de la lengua oficial y las lenguas minoritarias; como sobre el habla, cuando reprime tal o cual uso en uno u otro; o sobre el discurso cuando la escuela decide convertir en objeto de evaluación la producción de un determinado tipo de texto (Guespin; Marcellesi, 1986, p. 05).

Os pesquisadores consideraram dois eixos relacionados a esse campo. O primeiro eixo abrange práticas e agentes que intervêm nessas práticas: um simples cidadão ou um ministro de Estado, por exemplo, e, ao mesmo tempo, estuda a relação de forças sociais e as instâncias em que essas forças se realizam. O segundo eixo, por sua vez, foca na consolidação da área como disciplina dos estudos linguísticos.

Sobre o tema, os pesquisadores Savedra e Lagares (2012, p. 15) reforçam a abrangência da glotopolítica, considerando-a um campo que

[...] toma conta de um eixo vertical, relacionando o fato normativo ou antinormativo aparentemente mais insignificante com os fatos mais salientáveis da política da língua. Ele cobre também um terreno horizontal muito mais vasto do que o delimitado pela noção de política da língua: toda decisão que modifica as relações sociais é, do ponto de vista do linguista, uma decisão glotopolítica.

Assim, a glotopolítica pode também ser considerada um campo que relaciona intervenções no espaço público da linguagem, ideologias linguísticas e posições sociais, com vistas a contribuir para “[...] *la instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario*” (Arnoux, 2014, p. 02).

Para a pesquisadora Amorós-Negre (2008, p. 26), a área “[...] *debe entenderse desde un punto de vista multidisciplinar, que permita un mayor entendimiento del contexto social, en el que las actitudes lingüísticas, muchas veces encubiertas, de los diferentes grupos de población tienen mucho que decir*”.

Sobre as mencionadas intervenções no espaço público, Arnoux (2016, p. 19) afirma que podem “[...] *ser planificadas, explícitas, voluntarias, generadas por agentes — colectivos o individuales — que podemos identificar, o producidas espontáneamente sin mediadores claramente identificables*”. A pesquisadora ressalta ainda que essas intervenções podem ser categorizadas. Assim, por exemplo, pode haver

[...] *reglamentación de lenguas oficiales en un organismo multinacional, creación de un museo de la lengua, elaboración y circulación tanto de instrumentos lingüísticos (gramática, retóricas, ortografías, diccionarios...) como de dispositivos normativos destinados a los medios de comunicación, antologías, o recopilaciones de textos considerados*

significativos para la circulación en determinados ámbitos, artículos periodísticos o ensayos que tematizan las lenguas, encuestas sociolingüísticas o programas de enseñanza de lenguas. Los textos son analizados como discursos, interrogando las zonas sensibles al contexto y estudiando el juego semiótico cuando distintas modalidades se conjugan (Arnoux, 2014, p. 09-10).

Os pesquisadores Teixeira e Castro-Heufemann (2020) afirmam que a perspectiva defendida por Arnoux (2014) é mais abrangente que a de outros pesquisadores, considerando a amplitude de características, objetos de estudo e abordagens que o campo disciplinar passou a alcançar a partir das contribuições da mencionada pesquisadora.

Segundo suas contribuições, a área da glotopolítica teve como ponto de partida processos políticos que se desdobraram em três etapas históricas.

A primeira etapa, ocorrida na década de 1950, teve como objetos de estudo diferentes categorias de língua: oficial, nacional, regional, vernácula, veicular, crioulos, *pidgins* etc.; variadas combinações entre bilinguismo e diglossia; tipos de planejamento como o de *corpus* e o de *status*, entre outros temas (Arnoux, 2000).

A segunda etapa, passada na década de 1970 até meados dos anos 1980, de forma histórica, focou na problemática das línguas regionais, enfatizando o debate em torno da elaboração de conceitos da glotopolítica e da implementação de processos de planejamento linguístico em zonas economicamente desenvolvidas Arnoux (*Ibid.*).

A terceira etapa, mais contemporânea, tem focado na constituição e na consolidação de entidades supranacionais como a Comunidade Europeia (EU) e o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), por exemplo, destacando ações de integração regional, principalmente aquelas voltadas ao plurilinguismo urbano. Para Arnoux (*Ibid.*), são ações que fortalecem as áreas idiomáticas e linguístico-culturais por meio do estabelecimento

de parcerias entre Estados, abrangendo acordos políticos, econômicos e educacionais.

Como o foco neste capítulo está no ensino de espanhol, a seguir, de forma breve, abordamos ações glotopolíticas que se relacionam com o ensino do idioma no contexto brasileiro contemporâneo.

3. O espanhol e a arena glotopolítica brasileira

Apesar de nosso foco neste capítulo se voltar para o cenário brasileiro contemporâneo, com vistas a contribuir para a compreensão de ações glotopolíticas relacionadas ao ensino de espanhol no cenário mais recente, acreditamos ser importante contextualizar historicamente a arena glotopolítica brasileira.

Nesse sentido, vale destacar que a presença do ensino de espanhol no Brasil não é recente. Na verdade, como parte da arena glotopolítica brasileira, que, em alguns momentos, deu mais ênfase ao ensino de línguas e, em outros, reverberou o apagamento de muitos idiomas, de maneira resistente, o espanhol vem sendo ensinado ao menos desde as primeiras décadas do século XIX no país.

Em um artigo sobre as políticas linguísticas no Brasil, Teixeira (2023) traçou um panorama histórico com base em estudos de diferentes pesquisadoras e pesquisadores sobre o tema. De acordo com Freitas (2011), no ano de 1827, no Rio de Janeiro — na época capital do Império —, o *Jornal do Commercio* divulgou uma notícia sobre a oferta de espanhol em uma instituição de ensino chamada Collegio Inglez. Esse registro mostra o interesse pelo ensino do idioma desde aquela época.

Freitas (2010) e Vargens (2012), por sua vez, contribuem para o levantamento histórico ao destacar que, no âmbito do Colégio Pedro II — uma das primeiras instituições públicas

de ensino no país, a qual também está localizada na cidade do Rio de Janeiro —, a área de espanhol figura, ao menos, desde o ano de 1885, com base em registro de concurso de vaga de professor para essa área.

Sobre o tema, Vargens e Antunes (2021, p. 24) afirmam que “[...] a maior parte das pesquisas, entretanto, atribui ao ano de 1919 o marco inaugural do ensino de espanhol na escola, ano em que Antenor Nascentes é aprovado em concurso para a cátedra de espanhol”. As pesquisadoras afirmam ainda que, entre a época do Império até os primeiros anos da República, no Brasil, houve reformas educacionais que impactaram o panorama glotopolítico e, em especial, o ensino de línguas.

De forma geral, na década de 1930, predominaram políticas de implementação de medidas voltadas a uma perspectiva de nacionalismo extremo no país. Segundo Teixeira (2023, p. 98):

Entre esas medidas, se cerraron escuelas creadas y mantenidas por comunidades de inmigrantes y la enseñanza de lenguas extranjeras a niños de menos de 14 años fue prohibida, como parte de políticas lingüísticas de represión a la enseñanza bilingüe y de supuesta valoración extremada de la cultura nacional.

Tratou-se de um período de silenciamento, com impactos significativos na arena glotopolítica nacional. No entanto, na década seguinte, o panorama começou a mudar.

De acordo com Vargens e Antunes (2021), em especial a partir da chamada Reforma Capanema, de 1942, as políticas passaram a valorizar o ensino de línguas no país. Leffa (1999), por sua vez, classificou as décadas de 1940 e 1950 como o período áureo do ensino de línguas adicionais no Brasil, entre as quais o espanhol, haja vista essa mudança na arena glotopolítica nacional.

No entanto, o ensino de línguas sofreu grande revés nas décadas seguintes, em especial a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 - LDB (Brasil, 1961),

que deixou a cargo dos estados a decisão sobre a oferta de componentes curriculares, o que impactou significativamente o ensino de línguas nas escolas. Apesar de ter sido promulgada uma nova LDB em 1971, a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), no que tange o ensino de línguas, não houveram mudanças significativas na arena glotopolítica nacional.

Considerando de forma especial o ensino de espanhol, a situação só mudaria significativamente a partir da LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Antes dela:

O espanhol foi, entre as três línguas modernas [...] — ao lado do francês e do inglês —, aquela que desfrutou do menor poder de adesão na estrutura curricular desse período, devido a sua presença praticamente simbólica nos cursos Clássico e Científico (contando com apenas um ano de estudo) e ao pouco tempo de que dispôs para poder se consolidar nesse nível de ensino (Rodrigues, 2010, p. 17).

Com a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), passou a ser assegurada a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série do ensino fundamental, cuja oferta estaria condicionada à escolha da comunidade escolar e às possibilidades institucionais. No ensino médio, havia ainda a possibilidade da oferta de um segundo idioma, de caráter opcional.

No entanto, ao deixar de explicitar quais línguas deveriam ser ofertadas, a LDB (Brasil, 1996) transferiu a responsabilidade da escolha para os sistemas de ensino e para as comunidades, o que poderia ser considerado uma ação glotopolítica mais democrática. Apesar disso, por motivos como decisões de cunho geopolítico e econômico, historicamente, sabe-se que essa situação não foi garantia de oferta plural de línguas adicionais no país.

Considerando o ensino de espanhol, a situação não foi promissora, havendo preferência por outros idiomas. No

entanto, mais adiante, após anos de tramitação no Congresso Nacional e de muito ativismo glotopolítico, foi promulgada a Lei nº 11.161 (Brasil, 2005), em 5 de agosto de 2005, a conhecida Lei do Espanhol, que instituiu a obrigatoriedade da oferta do espanhol no ensino médio, de matrícula optativa pelo estudante. De acordo com Gomes (2021, p. 64-65), a

[...] a lei favoreceu o aumento da oferta de ensino da língua espanhola na educação básica, favorecendo o pluralismo linguístico, já que deixava a cargo das instituições a escolha da segunda língua, caso a primeira não fosse o espanhol na composição do currículo do Ensino Médio, enquanto que nos últimos anos do Ensino Fundamental, ficava à cargo da comunidade escolar decidir qual língua deveria ser ensinada.

Essa lei foi reflexo de embates e de ações históricas na arena glotopolítica nacional. Em consonância com a perspectiva da terceira fase dos estudos glotopolíticos proposta por Arnoux (2000), voltada também para a relação entre as línguas e as sociedades em níveis supranacionais, entre essas ações, destacamos a assinatura de acordos entre o Brasil e outros países.

Entre esses acordos, a criação do MERCOSUL, em 1991, é considerada, em diferentes aspectos, um marco para a integração regional. Teixeira e Castro-Heufemann (2020, p. 194-195) afirmam que

[...] o Brasil passou a estreitar relações com os demais países membros, criando leis para concretizar de maneira oficial o prestígio e a presença da língua espanhola no Brasil — a qual é oficial na maioria dos países membros do bloco. Esse fato, juntamente com outros — como o *lobby* econômico de empresas espanholas com filiais no Brasil e a pressão política e diplomática da Espanha sobre o país, contribuiu para a criação de políticas linguísticas voltadas para o ensino do Espanhol, com a elaboração e a aprovação de projetos de lei e, posteriormente, a promulgação da *Lei 11.161/05*, que, a despeito dos embates glotopolíticos envolvidos, gerou um efeito rebote, levando

à promulgação de resoluções e de leis regionais, que reforçaram a obrigatoriedade da oferta do Espanhol na formação educacional brasileira.

A partir da chamada Lei do Espanhol, ações glotopolíticas no campo do planejamento linguístico também foram implementadas. Em nível curricular, destacamos as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (Brasil, 2006), por exemplo, que valorizaram o espanhol como componente curricular à época.

Outra importante ação glotopolítica foi a inclusão do espanhol no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), no ano de 2011. A partir de então, durante alguns anos, as escolas públicas brasileiras e suas comunidades passaram a contar com material didático para o ensino de espanhol em consonância com a realidade brasileira, uma ação de “[...] suma importância que, juntamente a outras como a legislação educacional, possibilitam o delineamento das finalidades políticas, pedagógicas e culturais das práticas escolares no ensino do espanhol como disciplina escolar” (Guimarães, 2018, p. 36).

Além disso, na perspectiva diplomática, de acordo com Ortiz-Alvarez (2018, p. 22), a Lei do Espanhol

[...] se tornou um marco da política externa brasileira para a América do Sul e para outros países da Europa. Através dela foi possível a garantia de oferta do idioma, a implementação de Centros de Ensino de Idiomas Estrangeiros, e o apoio necessário do governo federal e órgãos competentes para a efetivação da lei. Possibilitou uma trajetória de aproximadamente 50 anos de intentos da diplomacia brasileira de articular processos de integração atuantes e exitosos no continente. A lei fortaleceu também as relações estabelecidas entre os países participantes do MERCOSUL, uma vez que incentivou a institucionalização do Português e do Espanhol como línguas oficiais. Países falantes de Espanhol passaram a ensinar Português em suas escolas e o Brasil, falante de português, a ensinar Espanhol.

Na perspectiva de acordos internacionais, outras ações foram implementadas, contribuindo para a integração regional e, de forma especial, para o ensino do espanhol no país. Uma delas foi a assinatura entre o Brasil e a Argentina do Protocolo para a Promoção do Ensino do Espanhol e Português como Segundas Línguas (Brasil-Argentina, 2005), tendo como meta ampliar o intercâmbio linguístico e universitário entre os países. Um de seus objetivos foi implementar

[...] Programas de Formação de Ensino do Português e do Espanhol como Segunda Língua nos dois países, que deverão outorgar bolsas de estudo presenciais de curta duração para a capacitação de professores brasileiros em espanhol e de professores argentinos em português, complementados por um sistema de educação à distância e semipresencial (Brasil-Argentina, 2005, p. 02).

Uma das consequências foi a criação do Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF), ação glotopolítica de integração de estudantes e professores dos dois países. Essa ação buscou utilizar a educação para fortalecer a integração regional, impactando o ensino de espanhol no Brasil (Martínez-Cachero Laseca, 2008). O projeto abrangeu diferentes zonas de fronteira, inicialmente entre o Brasil e a Argentina, e, posteriormente, entre o Brasil e o Paraguai, o Uruguai e a Venezuela.

Teixeira (2014) destaca também o Memorando de Entendimento sobre Ensino de Português e Espanhol na Região Fronteiriça entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Colômbia (Brasil-Colômbia, 2005). De acordo com o documento (*Ibid.*, p. 03), os países signatários comprometem-se a “[...] adotar as medidas necessárias para implementar iniciativas conjuntas no que concerne ao ensino da língua espanhola e da língua portuguesa na região fronteira [...]”. Trata-se de um acordo bilateral pensado especialmente para o contexto transfronteiriço das cidades gêmeas

de Tabatinga, no Alto Solimões brasileiro, e Leticia, capital do Amazonas colombiano. Apesar de não ter abrangência nacional, é mais um exemplo de ações que contribuem para a arena glotopolítica no Brasil, considerando especialmente os contextos de fronteira.

Outro movimento de integração regional que merece destaque, particularmente pelo fato de contribuir para o ensino de espanhol, foi a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a UNILA, por meio da Lei nº 12.189/2010 (Brasil, 2010). Trata-se de uma instituição brasileira de ensino superior oficialmente bilíngue (português e espanhol), que reúne em sua sede, na cidade de Foz do Iguaçu, região transfronteiriça Argentina-Brasil-Paraguai, representantes de diferentes países.

Desde sua criação, a UNILA tem desenvolvido uma missão institucional de formar recursos humanos que utilizam seus idiomas oficiais para contribuir com a integração, com o desenvolvimento e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da região. O projeto unileiro é um exemplo de ação que tem impactado não só a arena glotopolítica nacional, mas, de forma ampliada, a arena glotopolítica regional, contribuindo para o fortalecimento do ensino de espanhol e de português na América Latina e no Caribe.

No entanto, apesar dos avanços e das conquistas mencionados, no que tange o ensino de línguas adicionais no Brasil e, de forma especial, o ensino de espanhol, os anos seguintes revelaram nova onda de apagamento na arena glotopolítica nacional. Segundo Teixeira (2018, p. 167-168),

[...] de manera autoritaria y unilateral, ejercitando el poder a través de acto de política represora [...], el actual gobierno federal [referência ao governo Temer] ha impuesto distintos cambios a la educación en el país a través de la Medida Provisoria 746/16 (BRASIL, 2016), y, infelizmente, uno de los más significativos en lo concerniente a la enseñanza de idiomas me parece representar un

enorme retroceso [...]. Sin considerar la realidad plural y múltiple característica de la nación brasileña y tampoco las voces de educadores, de investigadores y de especialistas en educación y en la enseñanza de lenguas, y, de igual forma, sin considerar y destruyendo décadas de avances y de conquistas, el actual gobierno federal [referência ao governo Temer] ha establecido la enseñanza obligatoria de solamente un idioma extranjero en las escuelas del país (TEIXEIRA, 2017). Esa medida política restrictiva, infelizmente, ha sido confirmada por el Congreso Nacional Brasileiro y transformada definitivamente en la Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017), hecho que les otorgó carácter permanente a los cambios impuestos.

A chamada Lei do Novo Ensino Médio (ref. à Lei nº 13.415/2017) consolidou a obrigatoriedade de apenas um idioma adicional, o inglês. Aos outros idiomas, preferencialmente o espanhol, foi proposta a oferta optativa, de acordo com as possibilidades das redes de ensino.

Um dos principais impactos dessa decisão glotopolítica impositiva e arbitrária, ainda que não tenha vetado completamente o ensino de espanhol nas escolas brasileiras, outorgando-lhe caráter optativo, foi a desestabilização e a redução de investimentos em ações que vinham sendo empreendidas para a oferta desse idioma.

No campo do planejamento linguístico, entre os documentos que regem os currículos das escolas brasileiras, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017; 2018) não faz referência explícita ao espanhol, por exemplo.

Esse panorama abriu espaço para situações complicadas: o remanejamento de docentes de espanhol para outras disciplinas do currículo, como o português e o inglês, em especial quando possuem formação nesses campos; a redução da carga horária de oferta da disciplina em diferentes redes e esferas de ensino; a diminuição da oferta de vagas em processos seletivos e em concursos para a área de espanhol; a diminuição da oferta de vagas para professores nas redes privadas de ensino;

impactos na busca por cursos de formação de professores de espanhol nas universidades; o enfraquecimento nas relações diplomáticas do Brasil com países hispano-falantes, em especial os do MERCOSUL etc. (Lino, 2017; Ortiz-Alvarez, 2018; Gomes, 2021).

Essas são algumas das consequências da imposição da política monolíngue [...], fruto da intervenção apressada e propositada do governo instituído de forma duvidosa, após o impeachment da presidenta eleita por vias democráticas, provocando uma descontinuidade de propósitos na educação (Gomes, 2021, p. 67).

É uma bola de neve que, se não for contida, pode continuar trazendo sérias consequências para a arena glotopolítica nacional.

Com a busca de, supostamente, assegurar um conteúdo mínimo e igual para todas as redes do país, a arena glotopolítica elegeu um único idioma adicional como componente curricular obrigatório, focando no que a BNCC (Brasil, 2017; 2018) chama de “aprendizagens essenciais”. No entanto, é importante refletirmos aqui a partir da pergunta “[...] essenciais para quem?” (Rajagopalan, 2019, p. 29). “Nesse cenário homogeneizador a língua espanhola perde a força e configura-se uma realidade de incertezas, na qual professores e professoras como eu se perguntam: qual é o futuro da língua espanhola na educação brasileira?” (Gomes, 2021, p. 68).

Diante desse contexto, a arena glotopolítica tem se tornado um caldeirão cada vez mais efervescente. Nos últimos anos, temos acompanhado com atenção um embate intenso, subsidiado pelo ativismo de diferentes agentes glotopolíticos como docentes e instituições de ensino e pesquisa de todas as regiões do Brasil, tema que abordaremos mais detidamente na seção seguinte.

4. Ensino de espanhol no Brasil contemporâneo: ativismo e resistência

O panorama do cenário contemporâneo de ensino de espanhol no Brasil mostra uma arena glotopolítica marcada por dois polos: o primeiro representa a decisão governamental arbitrária de outorgar o caráter opcional ao ensino de espanhol no país e o segundo representa a luta incessante e resistente pela retomada da obrigatoriedade do ensino dessa língua nas escolas.

Nessa luta, diferentes agentes glotopolíticos, entre os quais entidades docentes, grupos de hispanistas, estudantes de licenciatura, entes diplomáticos etc. promovem ações em defesa da oferta de espanhol dada sua importância para o Brasil e, de forma mais ampliada, para a América Latina e para o mundo.

Entre esses agentes, as Associações de Professores de Espanhol (APE) no Brasil são fundantes no movimento ativista de resistência em prol da valorização e do ensino de espanhol no país. A fundação desses coletivos estaduais e sua trajetória de ativismo na arena glotopolítica nacional representam um marco significativo na história do ensino de espanhol no Brasil (Guimarães, 2024). Com vistas a exemplificar a importância do trabalho dessas entidades, a seguir, apresentamos de forma sucinta ações de duas delas, considerando marcos históricos para o ensino de espanhol nos estados em que estão presentes.

A Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ), fundada em 1981, foi a primeira APE do país (Freitas, 2011). Desde sua criação, suas ações vêm impactando a arena glotopolítica regional e, de forma mais abrangente, a arena nacional, haja vista seu papel precursor no ativismo glotopolítico. Além disso, suas ações contribuíram para a ampliação de formação de professores nas universidades do

estado e para a oferta de vagas para docentes de espanhol em concursos. Destacamos ainda marcos no ativismo da APEERJ como a realização do I Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, na cidade do Rio de Janeiro, em 1985, e a conquista da inclusão da oferta obrigatória de espanhol na Constituição Estadual do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 1989; 1995).

A Associação de Professores de Espanhol do Estado do Amazonas (APE-AM), por sua vez fundada em 1989, tem sido outro “[...] *actor social que desde su creación ha estado involucrado en la difusión del hispanismo y en la lucha por la consolidación de la enseñanza del Español en la región*” (Teixeira, 2018, p. 154).

A exemplo do ocorrido no estado do Rio de Janeiro a partir das ações da APEERJ, o ativismo glotopolítico da APE-AM tem sido fundamental para o ensino de espanhol no Amazonas. Suas ações contribuíram para o fomento à formação de professores e para a ampliação do mercado laboral por meio de oferta de vagas para docentes em processos seletivos e em concursos públicos no estado. Destacamos ainda um marco para a arena glotopolítica amazonense: a promulgação da Lei nº 152/13 (Amazonas, 2013), conhecida como Lei do Espanhol Amazonense, que tornou obrigatória a oferta do idioma nas escolas públicas do Amazonas.

Merece destaque também a realização do 18º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, em 2019. De acordo com Teixeira e Heufemann-Barría (2021, p. 68), o evento

[...] recebeu cerca de 400 congressistas de várias partes do Brasil e do exterior. Durante uma semana, de forma itinerante, entre os dias 04 e 07 de novembro, na sede da UFAM em Manaus, e entre os dias 08 e 10 de novembro, na fronteira -Brasil/Colômbia/Peru, em seu *campus* no alto Solimões, foram debatidas a situação e as perspectivas para o ensino do Espanhol no Brasil, contando com a parceria de diversas instituições amazonenses, brasileiras e estrangeiras.

Além dessas ações, o ativismo glotopolítico da APE-AM também tem contribuído para a promulgação de legislação em nível municipal. Em São Gabriel da Cachoeira, cidade localizada no Alto Rio Negro, região de fronteira entre o Brasil, a Colômbia e a Venezuela, em 2019, foi promulgada a Lei nº 128/19 (São Gabriel da Cachoeira, 2019), que tornou obrigatória a oferta do idioma no município. No mesmo ano, a Lei nº 1.308/19 (Benjamin Constant, 2019) tornou obrigatória a oferta de espanhol no município amazonense de Benjamin Constant, localizado no Alto Solimões, região de fronteira entre o Brasil, a Colômbia e o Peru.

Pesquisadores como Teixeira e Heufemann-Barria (2021) e Teixeira e Guerreiro (2022) destacam que o engajamento glotopolítico da APE-AM impulsionou o interesse pelo idioma no estado, bem como ações em torno da oferta de vagas de trabalho para docentes na região e, dessa forma, contribuiu para o fortalecimento do ativismo em prol do espanhol na arena glotopolítica regional.

As ações das duas APE mencionadas evidenciam que o ativismo regional em prol do ensino de espanhol no Brasil está presente, de forma significativa, há muitos anos, mesmo antes da promulgação da Lei do Espanhol, que ocorreu em 2005.

No entanto, esse ativismo não se restringiu a esses dois estados. Na verdade, ele tem sido uma corrente pulsante e crescente cada vez mais. De acordo com Barrios (2022), em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal existem Associações de Professores de Espanhol. Souza (2021), por sua vez, sintetiza em um mapa o ativismo glotopolítico regional no Brasil.

De acordo com o investigador, na esfera legislativa, há diversas ações glotopolíticas em diferentes estados do país, com destaque para Projetos de Lei ou Projetos de Emenda à Constituição aprovados em 6 estados (AM, PB, PR, RJ, RO e RS). O pesquisador evidencia ainda que há projetos em tramitação em 7 estados, o que mostra o interesse pelo espanhol

em nível regional no país. Apesar disso, fica evidente também que, ao menos em 3 estados (BA, SC e SE), alguns Projetos de Lei foram arquivados, o que revela embates de poder e de interesses nas arenas glotopolíticas regionais e a necessidade de se continuar lutando de forma resistente e ativa em prol das pluralidades representadas pela oferta de espanhol — e de outros idiomas — no currículo.



Fonte: Souza (2021, p. 179).

Entre os resultados desse ativismo glotopolítico, movimentos impulsionados por lideranças docentes de diferentes coletivos também vêm contribuindo para a **resistência em** defesa da oferta obrigatória do espanhol nas escolas do país. Com vistas a exemplificar, a seguir, apresentamos brevemente algumas das ações glotopolíticas de um deles, o movimento #FicaEspanhol.

Esse movimento é uma forma de resistência de docentes, estudantes, associações de docentes e hispanistas às ações de

silenciamento, em especial a partir da promulgação da Medida Provisória nº 746/16 (Brasil, 2016) e das consequentes ações glotopolíticas impostas pelos entes governamentais, como a chamada Lei do Novo Ensino Médio.

De acordo com Barrios (2022), o #FicaEspanhol floresceu no Rio Grande do Sul (RS), envolvendo diferentes agentes glotopolíticos. Lagares (2019 *apud* Barrios, 2022, p. 12-13) afirma que esse movimento empreendeu suas ações em duas frentes:

[...] em relação à sociedade civil, mobilizando forças sociais, apelando à solidariedade de diversas personalidades, agindo nas redes sociais com o *hashtag* que identifica o movimento; e em relação às instituições políticas e a seus órgãos de representação cidadã, concretamente a Assembleia Legislativa do Estado de Rio Grande do Sul.

Entre as ações oriundas do ativismo glotopolítico do movimento, diferentes pesquisadores destacam a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição do RS (Fagundes, Lacerda e Santos, 2019; Labella-Sánchez e Bevilacqua, 2019; Sturza, 2019; Barrios, 2022).

Em nível nacional, Barrios (2022) destaca que o movimento #FicaEspanhol tem crescido e se tornado uma rede que conecta ativistas em prol do ensino de espanhol em praticamente todos os estados do país e no Distrito Federal. De forma resumida, a pesquisadora ressalta que as estratégias do coletivo seguem um padrão parecido ao utilizado no ativismo regional no RS: ações glotopolíticas midiáticas voltadas para a difusão do espanhol e para a sensibilização da população, além de ações glotopolíticas na esfera legislativa, com vistas a garantir a volta da obrigatoriedade da oferta do idioma nas escolas do país.

5. Mais algumas discussões e possíveis encaminhamentos...

Esboçar em tão poucas páginas um panorama glotopolítico sobre o ensino de um idioma não é tarefa simples, exigindo escolhas que também tornam o resultado um ato glotopolítico.

Neste capítulo, no intuito de destacar a relevância do espanhol para o Brasil, tentamos apresentar um breve panorama sobre o ensino do idioma no país, partindo de um sucinto levantamento histórico para sustentar uma breve discussão em torno da arena glotopolítica nacional contemporânea.

A partir desse panorama, apesar de haver alternâncias nas políticas voltadas para a oferta do idioma, percebemos que o espanhol é um idioma resistente que tem estado presente nas escolas brasileiras ao menos desde a época do Império.

No que concerne à arena glotopolítica nacional, ficam evidentes as ações das Associações de Professores de Espanhol no país. Como vimos no panorama proposto, as ações dessas APE não se esgotam no nível legislativo. Seu ativismo glotopolítico tem sido mais abrangente e significativo, contribuindo também para a difusão do espanhol de forma regional, nacional e internacional; para o fomento à formação de professores; para a luta em prol de vagas nas redes pública e privada de ensino; para o fortalecimento de laços diplomáticos do Brasil com países onde a presença do espanhol é marcante, em especial os países fronteiriços etc.

Além disso, movimentos de coletivos como o #FicaEspanhol também têm aflorado e crescido no país, somando-se aos esforços de ativismo e resistência e contribuindo nas arenas glotopolíticas regionais e nacional.

Vimos também a importância de ações glotopolíticas supranacionais envolvendo o governo brasileiro, em especial acordos firmados entre o Brasil e outros países, como o

MERCOSUL e acordos bilaterais, tendo como consequência o impacto — direto ou indireto — sobre a arena glotopolítica nacional. Ações nessa área continuam sendo importantes e necessárias, podendo exercer pressão nos embates cada vez mais frequentes nessa arena contemporânea.

Na esteira das ações governamentais, também destacamos a importância da criação da UNILA, principalmente por apoiar o processo de integração regional na esfera educacional por meio da valorização cultural e linguística, tendo o espanhol um papel fundamental nesse processo. Essa ação é um exemplo a ser fomentado e, quiçá, multiplicado no país!

Além disso, esforços glotopolíticos continuam sendo enviados com vistas a garantir o retorno da obrigatoriedade da oferta de espanhol no Brasil.

Sem sombra de dúvida a aprendizagem da Língua Espanhola possibilita o contato dos alunos com um rico universo cultural vinculado ao conhecimento político, econômico, histórico, sociológico, filosófico, artístico e literário dos países e comunidades falantes dessa língua. Tais conhecimentos contribuem de forma significativa para a formação crítica, autônoma, reflexiva e transformadora do cidadão participativo no seu contexto político-social. Portanto, embora a situação do Espanhol tenha sido analisada pelo governo [referindo-se ao período do governo Temer] de forma arbitrária, adotando uma política completamente retrógrada com relação a esse idioma, não podemos parar de lutar. Temos que continuar nos esforçando e valorizando o trabalho que começamos como professores e formadores, reforçar as ações das associações de professores de Espanhol e as discussões nos eventos da área com relação ao impacto da Lei 13.415 (Ortiz-Alvarez, 2018, p. 25).

Nesse sentido, alguns Projetos de Lei têm tramitado no Congresso Nacional, buscando retomar a obrigatoriedade da oferta do idioma no currículo da educação básica. Entretanto, considerando o conflito de interesses e de perspectivas na arena

glotopolítica sobre o que deve sustentar o ensino de idiomas no Brasil, a luta tem sido árdua e contínua.

Portanto, apesar das conquistas, o cenário atual ainda insiste na manutenção de políticas de silenciamento, o que tem impactado o ensino de vários idiomas nas escolas brasileiras, requerendo a continuidade e a intensificação da mobilização por parte de agentes glotopolíticos em prol das pluralidades e do ensino desses idiomas no país.

Nessa esteira, são bem-vindas ações nas frentes já mencionadas até aqui, mas também em outras frentes que possam contribuir para fortalecer o espanhol na arena glotopolítica nacional contemporânea. Entre essas ações, destacamos o movimento em prol da internacionalização das universidades brasileiras, processo que tem buscado a integração das instituições universitárias do Brasil com universidades de diferentes partes do mundo. Nesse processo, o conhecimento linguístico é primordial. Conforme discurso atribuído a Nelson Mandela, “*Si hablas a un hombre en una lengua que entiende, el mensaje llega a su cabeza. Si le hablas en su lengua, le llega a su corazón*”. Assim, por meio das línguas aproximamos e integramos povos e culturas, respeitando as identidades e valorizando as pluralidades.

No Brasil, diferentes agentes glotopolíticos estão envolvidos nesse processo de internacionalização, com destaque para as Instituições de Ensino Superior e para a Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras, por exemplo. Suas ações têm impactado a arena glotopolítica nacional de forma resistente, fortalecendo o ensino de idiomas no país e, ao mesmo tempo, contribuindo para a difusão e o fortalecimento da presença do português e da cultura brasileira no exterior.

Eventos acadêmicos e científicos na área de espanhol são ações de ativismo e resistência que também têm impactado positivamente a arena glotopolítica no país. Em âmbito nacional, destacamos o Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, evento promovido a cada dois anos pelas Associações de

Professores de Espanhol em parceria com a Secretaria Nacional das Associações de Professores de Espanhol (SENACAPE) em diferentes regiões do país, que, desde sua primeira edição, em 1985, tem reunido pessoas interessadas no ativismo em prol do ensino de espanhol no país, em especial docentes, estudantes, pesquisadoras e pesquisadores.

Também merecem destaque as ações da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), em especial a organização do Congresso Brasileiro de Hispanistas, evento que há anos também tem reunido agentes glotopolíticos em prol do ensino de espanhol e, de forma especial, da pesquisa voltada para a área dos estudos hispânicos no país.

Em nível regional, também merecem destaque eventos que promovem o ativismo em prol do ensino de espanhol em nível local. São exemplos o Congresso Nordestino de Espanhol (CNE) e o Congresso Amazônico de Professores de Espanhol (CAPE), entre tantos outros, funcionando como espaços de partilha e discussão, colaborando para o fortalecimento da luta pela oferta de espanhol nas escolas no Brasil.

Na esfera governamental, além das ações em nível legislativo, diplomático e universitário, ações como o retorno do espanhol ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático; a manutenção do espanhol como opção de língua adicional no Exame Nacional do Ensino Médio; o apoio ao acolhimento de estudantes internacionais falantes do espanhol por meio da oferta de curso de espanhol para servidores atuantes em escolas que recebem esse público no país; e, de forma mais específica, o apoio à organização de obras de reflexão e difusão de temas relacionados à importância do ensino de espanhol no Brasil, como este importante livro, são exemplos de resistência glotopolítica do atual Governo do Brasil que necessitam ser reconhecidas, valorizadas e ampliadas.

Para encerrar, posicionando-nos glotopoliticamente, entendemos ser oportuno retomar as palavras de Neide

González, renomada pesquisadora da Universidade de São Paulo e ativista em prol do ensino de espanhol e do hispanismo no país, proferidas na cerimônia de encerramento do 18º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, na cidade amazonense de Benjamin Constant, nos rincões transfronteiriços do país: “com lei, sem lei ou apesar da lei, o espanhol resiste!!!”.

Referências

AMAZONAS. Lei nº 152, de 21 de maio de 2013. Dispõe sobre a materialização das normas relativas aos direitos individuais e difusos da categoria de professores de língua espanhola do Estado do Amazonas considerando as disposições pertinentes da Lei Federal nº 11.161/2005. **Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas**, Manaus, 21 maio 2013. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/norma/9139?display>. Acesso em: 07 jan. 2026.

AMORÓS-NEGRE, Carla. Diferentes perspectivas en torno a la planificación lingüística. *In*: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE LINGÜÍSTICA (SEL), 37., 2007, Pamplona. **Actas** [...]. Editadas por Inés O. Moreno, Manuel C. Velarde y Ramón G. Ruiz, Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2008.

ARACIL, Lluís. V. **Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle**. Nancy: Centre Européen Universitaire, 1965.

ARNOUX, Elvira. La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. *In*: RUBIONE, Alfredo (coord..). **Lenguajes: teorías y práctica**. Buenos Aires: Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2000.

ARNOUX, Elvira; NOTHSTEIN, Susana (ed.). **Temas de glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo**. 1. ed. Buenos Aires: Biblos, 2014.

ARNOUX, Elvira. La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. **Revista Matruga**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, p. 18-42, jan./jun., 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/matruga.2016.20196>.

BARRIOS, Raquel B. de C. **A construção das recentes políticas estaduais de inserção de espanhol na educação básica (2017-2021): percursos e perspectivas**. 2022. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) — Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/67b54171-7b55-44e5-86fb-ff9f0fa608e6>. Acesso em: 07 jan. 2026.

BENJAMIN CONSTANT. Lei Municipal nº 1.308, de 19 de novembro de 2019. Torna obrigatório a inclusão da disciplina de língua espanhola nas escolas do sistema municipal de ensino, e da outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Amazonas**, Manaus, 09 dez. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília,

08 ago. 2005. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96497/lei-11161-05>. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRASIL. Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jan. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (...). **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (...). **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ensino Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL-ARGENTINA. Protocolo para a Promoção do Ensino do Espanhol e Português como Segundas Línguas. *In: IGUAÇU + 20.* Puerto Iguazú: Ministério das Relações Exteriores/Fundação Alexandre de Gusmão/Secretaria Geral da América do Sul/Embaixada do Brasil em Buenos Aires, Brasília, 2005. p. 67-69.

BRASIL-COLÔMBIA. Memorando de entendimento sobre ensino de português e espanhol na região fronteira entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Colômbia, de 27 de junho de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 jul. 2005. Disponível em: <https://aplicacao.itamaraty.gov.br/ApiConcordia/Documento/download/4084>. Acesso em: 07 jan. 2026.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas lingüísticas**. Trad. de Isabel de O. Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CERVANTES, Raúl. ¡Qué padre, qué chévere, qué guay, qué copado... todos hablamos español!. **Noticias ONU**, 20 abr. 2023. Disponível em: <https://news.un.org/es/story/2023/04/1520287>. Acesso em: 10 nov. 2025.

CORBEIL, Jean C. **L'aménagement linguistique du Québec**. Montréal: Guérin, 1980.

FAGUNDES, Angelise; LACERDA, Denise P.; SANTOS, Giane R. dos. (org.) **#FicaEspanhol no RS**: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes, 2019.

FREITAS, Luciana M. A. de. **Da fábrica à sala de aula**: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas. 2010. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1WcjyZaNP8T3fHkTatekV5DdnAjBHERek/view?usp=sharing>. Acesso em: 08 jan. 2026.

FREITAS, Luciana M. A. de. Entre lembranças e esquecimentos: relato memorístico sobre o ensino de Espanhol no Rio de Janeiro. **Hispanista**. v. 12. n. 46. jul./ago./set., 2011. [24 p.]

GOMES, A. P. F. **O ensino de língua espanhola na rede municipal de educação de Niterói**: ideologias linguísticas e o

currículo pela perspectiva glotopolítica. 2021. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) — Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/25134>. Acesso em: 08 jan. 2026.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Pour la Glottopolitique. **Langages**, Lyon, ano 21, n. 83, p. 05-34, 1986. DOI: <https://doi.org/10.3406/lgge.1986.2493>. Disponível em: https://www.persee.fr/issue/lgge_0458-726x_1986_num_21_83. Acesso em: 30 dic. 2025. DOI: <https://doi.org/10.3406/lgge.1986.2493>.

GUIMARÃES, Anselmo. **História dos livros didáticos de espanhol publicados no Brasil (1919-1961)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/10670>. Acesso em: 08 jan. 2026.

GUIMARÃES, Anselmo. Desbravando caminhos: a fundação da Associação Brasileira de Professores de Espanhol. **Revista abehache**, [S. l.], n. 26, 2024. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/526>. Acesso em: 30 nov. 2025.

HAMEL, Rainer E. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. **Revista Iztapalapa**, Ciudad de México, ano 13, n. 29, p. 05-39, 1993.

HAUGEN, Einar. Planning for a Standard Language in Modern Norway. **Anthropological Linguistics**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 08-21, 1959.

INSTITUTO CERVANTES. **El español**: una lengua viva. Informe 2022, en VV. AA., **El español en el mundo 2022**. Anuario del Instituto Cervantes. Madrid: Instituto Cervantes y McGraw Hill, 2022.

INSTITUTO CERVANTES. **El español en el mundo**. Anuario 2024. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/elm/p02.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

LABELLA-SÁNCHEZ, Natália; BEVILACQUA, Cleci. R. Entender o passado para agir no presente: trajetória do ensino de espanhol no Brasil e as repercussões em contextos locais. *In*: FAGUNDES, Angelise; LACERDA, Denise P.; SANTOS, Giane R. dos. (org.). **#FicaEspanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes, 2019. p. 253-274.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, Apliesp, n. 4, p. 13-24, 1999.

LINO, Lucilia A. As ameaças da reforma. Desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.756>.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Álvaro. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. Brasília: Thesaurus, 2008.

MORAIS, Rogério. Enem: língua estrangeira é fundamental para composição de boa nota. **Folha de Pernambuco**, 09 out. 23. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/colunistas/papo-de-primeira/enem-lingua-estrangeira-e-fundamental-para-composicao-de-boa-nota/40327/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

ORTIZ-ALVAREZ, Maria L. A des(valorização) do ensino do Espanhol no Brasil. *In*: MIRANDA, Cicero (org.). **La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, 2018. (Colección Complementos). p. 19-27.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Reforma curricular e ensino. *In*: GERHARDT, Ana F. L. M.; AMORIM, Marcelo A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes, 2019. p. 23-39.

RIO DE JANEIRO. **Constituição do Estado do Rio de Janeiro**, promulgada em 5 de outubro de 1989. Disponível em: www.amperj.org.br/legislacao/default.asp?C=5. Acesso em: 10 nov. 2025.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 2447**, de 16 de outubro de 1995. Torna obrigatório a inclusão no currículo escolar do estado, o ensino de língua estrangeira moderna – idioma espanhol. Rio de Janeiro, 17 out. 1995. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/f2697a263f945e51032564fe00721536?OpenDocument>. Acesso em: 10 nov. 2025.

RODRIGUES, Fernando dos S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. *In*: BARROS, Cristiano S. de; COSTA, Elzimar G. de M. (org.). **Espanhol: ensino médio**. v. 16. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 13-24.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. **Lei 128/2019**, que dispõe sobre a inclusão da disciplina de Língua Espanhola no currículo e dá outras providências. Disponível em acervo da Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira.

SAVEDRA, Mônica M. G.; LAGARES, Xoán C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Gragoatá**, Niterói, n. 32, p. 11-27, 2012. DOI: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v17i32.33029>.

SOUZA, Ayrton R. de. Panorama sobre os projetos de leis para implantação do ensino do espanhol nas redes de ensino estaduais (2017-2020). **Revista abehache**, [S. l.], n. 19, p. 175-201, 1º semestre, 2021.

STURZA, Eliana. Política linguística em movimentos: #ficaespanhol RS. *In*: FAGUNDES, Angelise; LACERDA, Denise P.; SANTOS, Giane R. dos. (org.). **#FicaEspanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes, 2019. p. 119-130.

TEIXEIRA, Wagner B. **Presença e funções do espanhol no Alto Rio Negro/AM: considerações políticas e históricas**. 2014. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TEIXEIRA, Wagner B. Panorama (gloto)político sobre o livro didático e o ensino de espanhol no Brasil. *In*: BARROS, C. S. de et al. (org.). **O livro didático de espanhol sob múltiplas perspectivas**. Campinas: Pontes, 2017.

TEIXEIRA, Wagner B. La lengua española en el Amazonas: presencia, funciones, enseñanza y resistencia. MIRANDA, Cicero (org.). **La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, 2018. (Colección Complementos). p. 160-174.

TEIXEIRA, Wagner B.; CASTRO-HEUFEMANN, Felipe M. Ensino de espanhol em Manaus sob a perspectiva glotopolítica. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, ano 12, v. 12, oct. 2020. p. 188-209.

TEIXEIRA, Wagner B.; HEUFEMANN-BARRÍA, Elsa O. Por quais motivos devemos continuar a ensinar/aprender espanhol no Amazonas? *In*: TEIXEIRA, Wagner B.; CASTRO-HEUFEMANN, Felipe M.; FERREIRA, Cacio J. (org.). **Ensinando Espanhol no Amazonas: experimentando, integrando e resistindo**. Manaus: EDUA, 2021. v. 1. p. 17-60.

TEIXEIRA, Wagner B.; GUERREIRO, Solano da S. Panorama glotopolítico sobre o ensino da língua espanhola na fronteira Brasil-Peru: contexto de Benjamin Constant/AM. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 09, n. 01, p. 214-226, 2022.

TEIXEIRA, Wagner B. Breve recorrido histórico sobre políticas lingüísticas en Brasil. **Revista Ñe'ẽ**, Ciudad de San Lorenzo, v. 1. n. 1, p. 89-101, Jul./Dic., 2023. DOI: <https://doi.org/10.47133/renepylen202104>.

VARGENS, Dayala P. de M. **Uma história de politização do ensino de espanhol**: Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VARGENS, Dayala P. de M.; ANTUNES, Viviane. O espanhol no Colégio Pedro II: uma história de pioneirismos e de resistências. *In*: PINHO, José R. D. de. (org.). **História do ensino de espanhol no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2021. v. 1. p. 19-37.

ORGANIZADORES



Ana Carolina Teixeira Pinto

Professora de Literatura Hispânica da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *campus* Realeza desde 2011. Doutora e Mestre em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduação, licenciatura e bacharelado em Letras-Espanhol pela mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa Trânsitos Literários e do Grupo de Pesquisa Ensino de Língua e Literatura da UFFS. Coordenadora do Curso de formação PEIF - Escola Intercultural de fronteira, ação 20 RJ (Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC), 2013-2015. Coordenadora adjunta de Cultura da UFFS - *campus* Realeza (2018-2021; 2023-2025). Membro da Comissão assessora de área (CAA) Letras Português-Espanhol do ENADE no Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - Brasília), 2024-2025.



Matheus França Ragievicz

Doutor e Mestre em Letras, na área de concentração de Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente é professor de Língua Espanhola e Linguística Aplicada no curso de Letras: Português e Espanhol da UFFS - *campus* Realeza.



Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

É professora na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), atuando nos cursos de graduação, em que ministra as disciplinas de Português/Espanhol Língua Adicional, no Ciclo Comum de Estudos (CCE); no Curso de Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE); na Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais (EEALA); e no Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA). Tem graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2007). É mestre (2010) e doutora (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, na Linha de Pesquisa de Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino da Unioeste, sob a orientação de Clarice Nadir von Borstel. Tem Pós-Doutorado em Linguística (2019) pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação de Gilvan Müller de Oliveira. É Pós-Graduada em Psicopedagogia e Neurociências e em Psicopedagogia Institucional pela UNIP. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na área da Sociolinguística Educacional e Políticas Linguísticas, voltados ao Ensino Fundamental I.



Wagner Barros Teixeira

Brasileiro, de Volta Redonda/RJ. Possui Doutorado em Letras Neolatinas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professor no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), docente e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Tem atuado no ativismo em prol do ensino de Espanhol, sendo membro de associações como a APE-AM, a APEERJ, a APEEPR e a ABH.

AUTORES



Acassia dos Anjos Santos Rosa

Possui Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Mestrado em Letras e Graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atualmente é professora Associada de Língua Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe, onde atuou como coordenadora do colegiado do curso de espanhol (2023-2025). É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras (PPGLES) da UFS. É coordenadora Institucional do PIBID (2025-2026) e membra da Diretoria Executiva da Editora da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (EDALAB 2023-2027). Integra o GT21 da ANPED - Educação e Relações Étnico-Raciais e participa do grupo de pesquisa Diálogos Interculturais e Linguísticos, atuando principalmente nos seguintes temas: identidades na América Latina; educação linguística; mulheridades; currículo e relações étnico-raciais; decolonialidade; formação de professores de espanhol; letramentos críticos e materiais didáticos.



Alan Ricardo Costa

Professor Adjunto na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFRR. Doutor em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), também com bolsa CAPES. Especialista em Educação a Distância/Tecnologias Educacionais. Graduado em Letras Espanhol e literaturas de língua espanhola pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Realizou estágio de pós-doutorado (2021-2022) na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sob supervisão do prof. Dr. Vilson Leffa. Líder do GITEA: Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem (UFSM/CNPq). Professor voluntário no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER-UFSM).



Angelise Fagundes

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) e Mestre em Letras pela mesma instituição (PPGL/UFSM), é licenciada em Letras - Português e Espanhol pela UFSM. É professora da área de Ensino de Espanhol no curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Cerro Largo (RS), onde coordena o CELUFFS (Centro de Línguas). É presidenta do PROLIN - Programa de Línguas da UFFS e vice-líder do grupo de pesquisa POLIFONIA (Grupo de Pesquisas em Políticas Linguísticas, Formação de Professores e Novas Tecnologias para o Ensino de Línguas - CNPq). Além disso, é a coordenadora do Projeto

Interinstitucional UFFS e UNILA “Curso de Espanhol para profissionais atuantes em escolas brasileiras”.



Camila Teixeira Saldanha

Possui Graduação em Letras Espanhol/UFSC (2008), Mestrado em Educação - PPGE/UFSC (2011) e Doutorado em Estudos da Tradução PGET/UFSC (2018). Realizou Estágio Doutoral (Sandúche - CAPES/PDSE) durante 4 meses na Universidade de Sevilha/Espanha. Desde 2012 é professora da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no ensino de língua espanhola como língua estrangeira (LE), Teorias e Prática de Tradução, Tradução e Ensino, Gêneros Textuais e Linguística Aplicada ao ensino de LE. É líder do grupo de pesquisa TraCEF - Tradução, Cognição, Ensino e Funcionalismo (2019), fruto de uma parceria interinstitucional entre UFSC, UFFS e UFJE. É coordenadora de tradução (português-espanhol) junto ao Núcleo Institucional de Línguas e Tradução (NILT) e Coordenadora Pedagógica (Espanhol) da Rede Andifes - Programa Idioma sem Fronteiras (IsF). São áreas de interesse de pesquisa e extensão: o uso de gêneros textuais/discursivos no ensino de línguas, tradução e ensino de línguas, tradução e aspectos culturais, tradução sob a ótica funcionalista, sequências didáticas para o ensino de língua estrangeira e formação de professores.



Doris Cristina Vicente da Silva Matos

Professora de língua espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), atuando nos Programas de Pós-graduação em Letras e Pós-graduação Profissional em Letras Estrangeiras. É Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. É presidenta da

Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB - Gestão 2023-2025). Foi presidenta da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH - Gestão 2016-2018). Fez estágio pós-doutoral na Universidad Veracruzana, no México. Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com período de Doutorado Sanduíche na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED-Espanha), Mestrado em Letras e Graduação em Letras (Português e Espanhol) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Foi professora visitante na Universidad de Granada e na Universidad de Cádiz. Lidera o Grupo de Pesquisa DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos (UFS/CNPq) e integra o GT Transculturalidade, Linguagem e Educação, na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). É representante no Movimento #FicaEspanholBrasil. Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, focando em questões de língua/linguagem, formação docente, currículo, materiais didáticos, decolonialidade, interculturalidade e feminismos.



Eliana Rosa Sturza

Graduada em Letras e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Realizou pós-doutorado na Universidad de la República (UDELAR), Uruguai. Professora Titular do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Federal de Santa Maria -RS. Atua na graduação em Letras, área de Língua Espanhola, e, na Pós-graduação, atua na área dos Estudos Linguísticos, vinculada à linha de pesquisa Estudos do Texto e Práticas Linguísticas. Coordenadora do Laboratório Entrelínguas. Pesquisadora nos seguintes temas: política linguística, línguas de fronteira, paisagens linguísticas, semântica histórica da enunciação e educação em áreas de fronteira.



Emanuele Krewer

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Santa Maria (PPGL-CAPES). É Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e graduada em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Foi professora de português e literatura da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Seus interesses de pesquisa concentram-se em: i) Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de línguas, tecnologias digitais para o ensino de línguas, professor desenvolvedor de tecnologias digitais; ii) Políticas linguísticas: glotopolítica, línguas na fronteira, contatos linguísticos, translanguagem.



Fabiana Cavalcante dos Santos

Possui Graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Participou do PIBID de Espanhol (2022-2024) no Centro de Excelência Atheneu Sergipense e no PIBID de Espanhol (2024-2025) no Centro de Excelência Dom Luciano como bolsista pela CAPES. Fez parte como voluntária no PIBIC (2023-2024), no projeto de pesquisa “Decolonialidades ou colonialidades na educação linguística de espanhol? Da BNCC ao Currículo de Sergipe”, pelo grupo de pesquisa DinterLin. (Diálogos Interculturais e Linguísticos), atuando principalmente na construção de materiais didáticos voltados para os seguintes temas: identidades na América Latina; educação linguística; currículo; decolonialidade; e materiais didáticos. Atuou como revisora de textos na Editora EDIFS (2024), no Instituto Federal de Sergipe, no polo de Aracaju e ministrou cursos de Língua Espanhola pela rede Andifes no programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF)

(2024-2025). Atualmente, é auxiliar de conversação de Língua Portuguesa em Castilla y León na Espanha, sendo bolsista pela rede Andifes.



Georgiana Márcia Oliveira Santos

Brasileira, de São Luís/MA. Possui Doutorado em Linguística, pela Universidade Federal do Ceará. É professora no Curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMA. Tem atuado no ativismo em prol do ensino de Espanhol, sendo membro da APEEMA e a ABH.



Laura Janaina Dias Amato

Professora na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), na área de Letras e Linguística, atuando no Ciclo Comum de Estudos (CCE), no Curso de Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE) e nos seguintes programas de Mestrado: Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPGIELA), Relações Internacionais (PPGRI) e Profissional em Educação (PPGEdu). Possui Graduação (2001) em Letras Alemão pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É Doutora (2012) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade. Possui Pós-doutorado em Letras (2021) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), sob a orientação de Maria Elena Pires-Santos. É especialista em Psicopedagogia e Neurociências, pela Universidade Paulista (UNIP), e Graduada em Pedagogia pela UNIFAHE. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na área da Linguística Aplicada Crítica, Teoria Cultural e Migrações de Crise.



Ligia Karina Martins de Andrade

Professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) desde 2013 e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNILA (PPGEDU) desde 2025. Foi professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) entre 2004-2013. Mestre e Doutora em Língua Espanhola e Literaturas Hispanoamericanas pela Universidade de São Paulo (USP). Tem um livro sobre José María Arguedas publicado no Brasil, além de artigos em revistas. Atualmente, se dedica ao estudo da obra de José María Arguedas, dos discursos e das políticas de línguas minorizadas na América Latina, da educação intercultural e decolonizadora e suas possibilidades e desafios na educação pública.



Luana Ferreira Rodrigues

Professora no curso de Letras - Língua e Literatura Espanhola, na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL-UFAM). Licenciada em Letras Vernáculas com Espanhol como Língua Estrangeira Moderna e Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordena o Laboratório de Pesquisa sobre Formação de Professores, Plurilinguismo e Políticas Linguísticas (FLET/UFAM). Membro da Cátedra Sérgio Vieira de Mello na UFAM. Membro do GT Estudos linguísticos na Amazônia Brasileira da ANPOLL. Membro do Conselho Editorial da EDALAB. Coordenadora do PIBID/CAPES/UFAM-Língua Espanhola. Coordenadora do Programa Estudantes de Convênio-Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE), na UFAM.



Marcus V. L. Fontana

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (2015). Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (2009), com bolsa fornecida pela CAPES. Licenciado em Língua Espanhola e Literaturas pela Universidade Federal de Pelotas (2006). Realizou estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas com pesquisa sobre LMOOC sob supervisão do professor Vilson Leffa (2017). É Professor Associado da Universidade Federal da Fronteira Sul, onde ingressou em agosto de 2020 por processo de redistribuição e atua no Curso de Licenciatura em Português e Espanhol. De 2009 a 2020 foi professor da Universidade Federal de Santa Maria, onde atuou nos cursos de Licenciatura em Espanhol presencial e EaD e no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, com orientações concluídas em 2023. É líder do POLIFONIA (Grupo de Pesquisas em Políticas Linguísticas, Formação de Professores e Novas Tecnologias para o Ensino de Línguas), registrado no diretório de grupos do CNPq, e membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Letras (NIEL) da UFFS. É Coordenador de Produção de Conteúdo do Programa de Formação para Educação em Tempo Integral (ETI) do MEC para a Região Sul. É um dos idealizadores da JETAL (Jornada de Elaboração de Materiais, Tecnologias e Aprendizagem de Línguas). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em língua espanhola, Linguística Aplicada, Linguística Aplicada Crítica, glotopolítica, estudos de fronteira, tecnologias na educação, educação a distância e tecnologias inclusivas para pessoas com deficiência visual.



Maria José Laiño

Possui doutorado e mestrado pela PGET - Pós Graduação em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e graduação em Letras com habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola pela mesma instituição. É professora associada da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), atuando nas áreas de Língua espanhola como língua estrangeira e Linguística aplicada ao ensino de língua estrangeira, no curso de Licenciatura em Letras - Português e Espanhol. Atuou como docente do Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFFS, na linha de pesquisa “Práticas discursivas e subjetividades”, de 2016 a 2022. Atualmente coordena o Programa de Línguas da UFFS, no qual são ofertados cursos de espanhol para brasileiros e português como língua adicional. Desde 2019, é líder do grupo de pesquisa TraCEF - Tradução, Cognição, Ensino e Funcionalismo, fruto de uma parceria interinstitucional entre UFSC, UFFS e UFJF. Também é coordenadora pedagógica da língua espanhola da Rede Andifes - Programa Idioma sem Fronteiras. São temas de interesse de pesquisa e de extensão: gêneros discursivos e ensino de línguas, tradução pedagógica para o ensino de línguas, tradução e aspectos culturais sob a ótica da teoria funcionalista, formação de tradutores e de professores.



Naiane Carolina Menta Tres

Professora do curso de Letras Português e Espanhol na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *campus* Realeza. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Realizou estágio de pesquisa (2019-2020) na Universidad de Extremadura (Espanha). Graduada no curso de Letras, Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, pela

Universidade de Passo Fundo (UPF) e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras (UPF).



Roberto Bein

Doutor em Romanística (Universidade de Viena, Áustria), atualmente é Professor Consultor da Faculdade de Filosofia e Letras (UBA). Suas especialidades são a política linguística e a tradutologia; nesse âmbito, codirige um projeto de pesquisa, ministra seminários na Argentina e em outros países

da América Latina e da Europa e orienta teses de doutorado e de mestrado.



Vilson J. Leffa

Professor aposentado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi pesquisador visitante da Universidade da Califórnia, em Irvine, e da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade do Texas. Mestre em Estudos Linguísticos

e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi duas vezes presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Foi duas vezes avaliador do Plano Nacional do Livro Didático em língua estrangeira. Coordenou o GT de Linguística Aplicada da ANPOLL. Criou o periódico “Linguagem e Ensino” e foi, durante muitos anos, seu editor científico. Já orientou 7 estágios de pós-doutorado, além de inúmeras teses de doutorado e dissertações de mestrado. Tem atuado como parecerista de inúmeros periódicos e avaliador de projetos de pesquisa para órgãos de fomento, incluindo FAPs de diversos estados, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



Virginia Rubio Scola

Licenciada em Português (Universidad Nacional de Rosario), Mestre em Linguística (Universidade Federal de São Carlos) e Doutora em Linguística (Universidad de Buenos Aires). É Professora Adjunta (Universidad Nacional de Rosario). Codirige o *Programa Académico Lenguas e Integración*

e faz parte do *Centro de Estudio sobre Integración y Cooperación Regional en América Latina* (UNR). Publicou artigos sobre políticas linguísticas na América Latina.

A obra *Perspectivas sobre a Língua Espanhola e o Processo de Integração de Povos Latino-americanos e Caribenhos no Brasil: políticas linguísticas, acolhimento e democratização do ensino* é uma iniciativa de pesquisadores da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com o apoio do Ministério da Educação (MEC). Este material visa dar visibilidade às pesquisas e às práticas de ensino e aprendizagem oportunizadas a partir do “Curso de Espanhol para profissionais atuantes em escolas brasileiras para o acolhimento a estudantes internacionais”, uma tentativa de fomentar a inclusão linguística de estudantes internacionais da América Latina e do Caribe por meio da participação e da colaboração dos profissionais da educação que recebem, ano a ano, esse público em suas escolas. Este livro, portanto, apoia a prática cotidiana e ainda promove uma postura mais crítica, sensível e qualificada no atendimento a estudantes hispanofalantes, reafirmando o compromisso da educação pública com a inclusão, a equidade e o respeito às diferenças.



PROSA NOVA
EDUCULTTECH