

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

FRANCIÉLI DE CARVALHO FERREIRA

**O ENSINO DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA
INTERCULTURAL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA NA
FRONTEIRA BRASIL/URUGUAY**

Bagé

2024

FRANCIÉLI DE CARVALHO FERREIRA

**O ENSINO DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA
INTERCULTURAL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA NA
FRONTEIRA BRASIL/URUGUAY**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Prof^ª Dra. Sara dos Santos Mota

**Bagé
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

F383e FERREIRA, FRANCIELI DE CARVALHO

O ensino de espanhol no Ensino Médio: uma proposta intercultural de intervenção pedagógica em uma escola pública na fronteira Brasil/ Uruguay / FRANCIELI DE CARVALHO FERREIRA.
106 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2024.

"Orientação: Sara dos Santos Mota".

1. Ensino de espanhol. 2. Perspectiva intercultural. 3. Fronteira Brasil- Uruguay. 4. Políticas linguísticas. 5. Identidade cultural. I. Título.

SISBI/Folha de Aprovação

Francieli De Carvalho Ferreira

O ENSINO DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA NA FRONTEIRA BRASIL/URUGUAY

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 18 de outubro de 2024.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Sara dos Santos Mota
Orientadora
(UNIPAMPA)

Prof.^a Dr.^a Angelise Fagundes da Silva
(UFFS)

Prof.^a Dr.^a Luciana Contreira Domingo
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **SARA DOS SANTOS MOTA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 22/10/2024, às 15:12, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1573822** e o código CRC **4D263310**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder forças nos momentos mais difíceis, por iluminar meu caminho e por me guiar com sabedoria e serenidade até a conclusão desta importante etapa da minha vida.

À minha família, minha base incondicional: minha mãe Giselda Carvalho, minha irmã Juliana Carvalho, meus sobrinhos Thalita e Kaleb, e meu namorado Jader. Vocês foram meu porto seguro em cada momento dessa jornada, oferecendo amor, paciência e apoio inestimáveis. Em especial, agradeço a minha mãe por sempre acreditar no meu potencial e aos meus sobrinhos Thalita e Kaleb por ser minha fonte de inspiração e motivação diária.

Aos professores do programa de pós-graduação, pela dedicação, pelas orientações que tanto enriqueceram minha formação e pelo estímulo ao pensamento crítico e à busca constante pelo conhecimento. Suas contribuições foram fundamentais para a realização deste trabalho.

À minha orientadora, professora Sara Mota, meu sincero agradecimento por sua paciência, dedicação e por acreditar no potencial deste trabalho. Sua orientação foi essencial para que eu trilhasse este caminho com confiança e segurança.

À escola Barão de Aceguá, representada pela diretora Beatriz Priebe, meu muito obrigado por abrir as portas para a realização da pesquisa, e aos alunos da turma 101, que deram vida a este projeto com seu entusiasmo e participação ativa.

Às amigas que floresceram durante o mestrado, meu agradecimento especial a Viviam, Catiuza e Luís Alberto, Em particular, à minha querida colega Viviam Pereira, que esteve ao meu lado durante esses dois anos, enfrentando madrugadas e finais de semana de trabalhos intensos, além das longas chamadas que nos mantiveram firmes nos momentos de maior dificuldade e pelo apoio constante que tornou tudo mais leve. Tua amizade foi um dos maiores presentes que esta caminhada me proporcionou.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta conquista. Cada palavra de incentivo, cada gesto de apoio e cada momento compartilhado contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

Muito obrigado a todos/as!

Miña lingua le saca la lingua al dicionario
baila uma cumbia insima dus mapa
i fas com a túnica i a moña
uma cometa
pra voar
livre i solta pelu seu.

Fabián Severo

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal contribuir para a manutenção e valorização do ensino de espanhol no Ensino Médio, especialmente em uma escola pública situada na fronteira entre Brasil e Uruguay. No contexto atual, as políticas educacionais brasileiras desvalorizaram o ensino de espanhol, resultando em sua exclusão em várias escolas. Diante desse cenário, buscamos reforçar a relevância de seu ensino, adotando uma perspectiva intercultural. Os objetivos específicos incluem a contextualização das políticas linguísticas voltadas ao ensino do espanhol no Brasil e, mais especificamente, no Rio Grande do Sul, uma região com forte conexão com países hispanofalantes, cuja realidade fronteiriça muitas vezes é negligenciada por essas políticas. Além disso, o trabalho se propôs a evidenciar as representações dos estudantes sobre o espanhol, bem como fomentar o ensino-aprendizagem do idioma como uma língua adicional que faz parte de seu cotidiano. A pesquisa demonstrou que, apesar de as políticas linguísticas reconhecerem a importância do espanhol, na prática, o ensino enfrenta barreiras como a falta de apoio institucional e a ausência de continuidade no currículo escolar. Por outro lado, as representações mobilizadas pelos estudantes refletem uma forte afinidade com a língua espanhola, em função de sua proximidade linguística e de seu valor cultural na região de fronteira. A intervenção pedagógica, baseada em uma abordagem intercultural, buscou ressignificar o espanhol, promovendo-o como uma língua adicional próxima e valorizando as identidades culturais locais. Concluímos que uma abordagem intercultural no ensino de espanhol é essencial para promover o reconhecimento de práticas linguísticas da fronteira e integrar o idioma como parte da identidade local dos estudantes, fortalecendo, assim, sua presença no currículo escolar e valorizando as práticas culturais da região de fronteira.

Palavras-Chave: Ensino de Espanhol. Perspectiva Intercultural. Fronteira Brasil-Uruguay. Políticas Linguísticas. Identidade Cultural.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo principal contribuir al mantenimiento y la valorización de la enseñanza del español en la Educación Secundaria, especialmente en una escuela pública situada en la frontera entre Brasil y Uruguay. En el contexto actual, las políticas educativas brasileñas han desvalorizado la enseñanza del español, lo que ha llevado a su exclusión en varias escuelas. Ante este panorama, buscamos reforzar la relevancia de su enseñanza adoptando una perspectiva intercultural. Los objetivos específicos incluyen la contextualización de las políticas lingüísticas dirigidas a la enseñanza del español en Brasil y, más específicamente, en Rio Grande do Sul, una región con fuerte conexión con países hispanohablantes, cuya realidad fronteriza a menudo es ignorada por dichas políticas. Además, este trabajo se propuso evidenciar las representaciones de los estudiantes sobre el español, así como fomentar la enseñanza-aprendizaje del idioma como una lengua adicional que forma parte de su vida cotidiana. La investigación demostró que, a pesar de que las políticas lingüísticas reconocen la importancia del español, en la práctica, su enseñanza enfrenta barreras como la falta de apoyo institucional y la ausencia de continuidad en el currículo escolar. Por otro lado, las representaciones de los estudiantes reflejan una fuerte afinidad con el idioma español debido a su proximidad lingüística y su valor cultural en la región fronteriza. La intervención pedagógica, basada en un enfoque intercultural, buscó resignificar el español, promoviendo su enseñanza como una lengua adicional cercana y valorando las identidades culturales locales. Concluimos que un enfoque intercultural en la enseñanza del español es esencial para promover el reconocimiento de las prácticas lingüísticas de la frontera e integrar el idioma como parte de la identidad local de los estudiantes, fortaleciendo así su presencia en el currículo escolar y valorando las prácticas culturales de la región fronteriza.

Palabras Clave: Enseñanza de Español. Perspectiva Intercultural. Frontera Brasil-Uruguay. Políticas Lingüísticas. Identidad Cultural.

ABSTRACT

This work aims primarily to contribute to the maintenance and enhancement of Spanish language teaching in Secondary Education, especially in a public school situated on the border between Brazil and Uruguay. In the current context, Brazilian educational policies have undervalued the teaching of Spanish, leading to its exclusion from several schools. In light of this situation, we seek to reinforce the relevance of its teaching by adopting an intercultural perspective. Specific objectives include contextualizing the language policies directed at Spanish teaching in Brazil and, more specifically, in Rio Grande do Sul, a region with strong connections to Spanish-speaking countries, whose border reality is often ignored by these policies. Additionally, this work aims to highlight students' perceptions of Spanish and promote the teaching and learning of the language as an additional language that is part of their daily lives. The research showed that, although language policies recognize the importance of Spanish, in practice, its teaching faces barriers such as lack of institutional support and the absence of continuity in the school curriculum. On the other hand, students' representations reflect a strong affinity with the Spanish language due to its linguistic proximity and cultural value in the border region. The pedagogical intervention, based on an intercultural approach, aimed to reframe Spanish, promoting its teaching as a nearby additional language and valuing local cultural identities. We conclude that an intercultural approach to teaching Spanish is essential to promote the recognition of linguistic practices at the border and integrate the language as part of the local identity of students, thereby strengthening its presence in the school curriculum and valuing the cultural practices of the border region.

Keywords: Spanish Teaching. Intercultural Perspective. Brazil-Uruguay Border. Language Policies. Cultural Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Leis, documentos e iniciativas.....	27
Figura 2- Imagem da entrada da cidade.....	47
Figura 3- Mapa com a localização do município de Aceguá.....	47
Figura 4- Cartaz de divulgação do projeto.....	62
Figura 5- Print da página do MDA correspondente ao 1º encontro.....	73
Figura 6- Print das atividades propostas para o 2º encontro.....	77
Figura 7- Print do MDA do 3º encontro.....	80
Figura 8- Registros fotográficos da apresentação dos seminários.....	81
Figura 9- Print do MDA proposta de atividades do encontro 4.....	82
Figura 10- Print do MDA -Encontro 5.....	85
Figura 12- Print das atividades propostas para o 7º encontro.....	91
Figura 13- Registros fotográficos dos momentos de preparação dos Lapbooks.....	92
Figura 14- Registros fotográficos de alguns momentos da Mostra.....	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Tempo que estudam espanhol.....	48
Gráfico 2 - Gosto pelo estudo do idioma.....	49
Gráfico 3- Facilidade em aprender outra língua.....	49
Gráfico 4 - Facilidade em aprender espanhol.....	50
Gráfico 5- Contato com falantes de espanhol.....	51
Gráfico 6 - Relação com o falante de espanhol.....	51
Gráfico 7 - Familiares falantes de espanhol como língua materna.....	52

LISTA DE SIGLAS

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa

COPEBRA- Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro

Enem- Exame Nacional do Ensino Médio

LA- Línguas Adicionais

LE- Língua Espanhola

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MDA- Material Didático Autoral

MP- Medida Provisória

OCEM- Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PP- Produto Pedagógico

PPGEL- Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas

RS- Rio Grande do Sul

SD- Sequência Didática

UNIPAMPA- Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Objetivos.....	18
1.1.1 Objetivo geral.....	18
1.1.2 Objetivos específicos.....	18
1.2 Justificativas.....	18
2 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL.....	21
3 LÍNGUAS E REPRESENTAÇÕES: UMA ABORDAGEM GLOTOPOLÍTICA.....	29
3.1 Cultura.....	34
3.2 Interculturalidade.....	37
3.3 Perspectiva intercultural para o ensino da língua espanhola.....	40
3.4 O espanhol como Língua Adicional, Próxima e de Encontro.....	41
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	45
4.1 Metodologia da pesquisa.....	45
4.2 Metodologia da proposta de intervenção.....	58
4.3 Objetivos de ensino-aprendizagem.....	60
4.3.1 Objetivo geral.....	60
4.3.2 Objetivos pedagógicos.....	61
4.4 Etapas e procedimentos.....	61
4.5 Produto Pedagógico: “Caminos de encuentro: Explorando la frontera Brasil-Uruguay”.....	65
4.6 Cuidados éticos.....	65
5. O ESPANHOL NA FRONTEIRA: ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOS DISCENTES E DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO SOB UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E DECOLONIAL.....	67
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	96
ANEXOS.....	102

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, busco contextualizar minha trajetória acadêmica e profissional até o ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (UNIPAMPA) e as inquietações que surgiram durante meu percurso como docente, os quais contribuíram para a continuidade nos meus estudos e no desenvolvimento da presente pesquisa. Ademais, nesta seção também apresento o tema e a questão de pesquisa, seguido dos objetivos (geral e específicos) e as justificativas.

Minha opção pelo curso de Letras-Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e respectivas literaturas foi motivada principalmente pelo gosto e pela proximidade afetiva com a língua e as culturas hispânicas. Ingressei no curso em 2015 e durante o primeiro ano de graduação não tinha uma ideia clara do que seria a Universidade e menos ainda de quais seriam os campos de atuação de um letrólogo ou de um licenciado em letras.

As riquezas de possibilidades do campo profissional foram aparecendo ao longo do curso, na medida em que adquiria gosto pelo estudo e me envolvia nos mais distintos projetos e eventos, procurando usufruir ao máximo as oportunidades que a academia me proporcionava.

Sei que ser professor/a é o sonho de muitas crianças, mas, definitivamente, não era o meu. Nunca tinha me imaginado como professora, pensava que não teria tal capacidade ou aptidão. Porém, no decorrer do curso, mais precisamente durante o 5º semestre, no componente curricular de Estágio em Contexto Escolar I foi quando posso dizer que me vi como professora.

Meu primeiro estágio em uma escola estadual do município foi um divisor de águas na minha vida profissional. Estava retornando à mesma escola onde fui aluna no 6º ano, mas desta vez como professora estagiária. Esta experiência foi uma das mais importantes para minha percepção como docente, pois me permitiu concluir que sim, eu poderia ser professora e, mais do que isso, era o que eu queria ser.

Após este encontro com a profissão, tive muitas outras oportunidades de atuação que foram essenciais para minha formação acadêmica e profissional, dentre as quais ressalto: a colaboração como professora voluntária e estagiária do projeto de extensão "Núcleo de Línguas Adicionais", a atuação como professora bolsista de Língua Espanhola no NÚCLEO DE LÍNGUAS (NUCLI-IsF)

do Programa Idiomas sem Fronteiras/UNIPAMPA (IsF- UNIPAMPA), a cooperação como residente no subprojeto de inglês e espanhol do programa Residência Pedagógica e a participação no Programa Auxiliares de Conversação Brasileiros na Espanha, como professora auxiliar de português. Por meio das práticas supramencionadas, as quais se deram em variados contextos de ensino, pude vivenciar a realidade da educação em nosso país e também no exterior, mais precisamente na Espanha, além de ter a oportunidade de refletir sobre minhas práticas pedagógicas.

Como professora de Espanhol e Inglês vivenciei várias situações com relação a tais idiomas, não só no ambiente acadêmico/escolar, mas também social. Como exemplo, cito a promulgação da Lei nº 13.415/2017, mais conhecida como a “Reforma do Ensino Médio”, a qual revogou a lei de obrigatoriedade de ensino de língua espanhola durante esta etapa de ensino nas escolas públicas e privadas do Brasil.

A partir de então, algo começou a me inquietar: Considerando que o Brasil está localizado na América do Sul e que faz fronteira com dez (10) países sendo sete (7) deles hispanofalantes, por que o espanhol é tão desvalorizado em nosso meio? Por que em um contexto fronteiriço não estudamos ou valorizamos o idioma espanhol com o qual compartilhamos vocabulário e aspectos culturais e sobre-valorizamos o idioma inglês que está, ainda que visto como o idioma franco da atualidade, tão distante e inalcançável para a maioria da população brasileira? E diante disso, qual seria o meu papel como professora e amante destes dois idiomas?

A língua é um dos meios que utilizamos como sujeitos socioculturais, para nos expressarmos, interagirmos e compreendermos o mundo e as pessoas ao nosso redor. Entendemos que o ensino de línguas ultrapassa as estruturas e regras gramaticais, que envolve a língua como um todo e valorizamos os aspectos culturais da língua alvo.

Portanto, podemos afirmar que a sala de aula de Língua Adicional (doravante LA) também deveria se configurar como um espaço (inter) cultural. O ofício de ensinar uma LA sofre influência de inúmeros fatores, desde o conceito de língua, a percepção de que é apenas mais uma língua a ser ensinada, até o interesse dos alunos na aprendizagem de línguas próximas.

Com o intuito de entender melhor esse processo esclarecemos a

concepção do termo fronteira que assumimos e o contexto de fronteira macro ao qual nos referimos. Adotamos a definição de fronteira apontada por Sturza (2005) que afirma que a fronteira é um espaço onde se estabelecem diferentes relações sociais.

A fronteira como a entendemos é a região em que convivem duas línguas permeadas de história pelo contato entre si, esta une povos e conseqüentemente suas culturas e suas línguas, e não corresponde, portanto, à noção de limite. Além disso, podemos identificar aspectos históricos quando nos referimos à fronteira e para fins elucidativos, menciono a zona de fronteira localizada entre o Rio Grande do Sul e o Uruguay- região que será o principal foco desta pesquisa.

Sobre os aspectos históricos, Sturza (2018) afirma que durante o regime ditatorial brasileiro difundiu-se a ideia de que o Brasil era um continente e nos colocamos de costas aos países vizinhos e também para toda a América Latina convertendo-nos em uma ilha. Segundo a autora, isso provocou efeitos sobre a nossa relação com a língua espanhola devido à construção de uma atitude linguística de desprezo e antipatia, assim como, segundo ela, costuma acontecer quando políticas nacionalistas constroem discursos em defesa da soberania e de controle territorial e, no caso do Brasil, nos fizeram crer que nos bastava o português.

Ainda de acordo com Sturza (2018, p. 42), “se ha impuesto la idea de que la lengua del otro es ajena, por lo tanto, es un peligro, debilita el sentimiento de nacionalidad. Por este motivo, quizás en la frontera el español no es una lengua de proximidad, es todavía más extranjera, o sea, es ajena” (STURZA, 2018, p. 42)

Para Sturza (2018), as políticas nacionalistas brasileiras contribuíram para a construção de uma cultura monolíngue e foram rejeitadas outras línguas no sistema educacional. Segundo a autora, dentre outras conseqüências, esse desprezo por outras línguas ou por falta de políticas mais plurilingues ocasionou a estrangeirização em grande medida da língua espanhola. Na zona de fronteira, ainda que as pessoas falem o português impregnado de espanhol, se negam a reconhecê-lo, bem como negam que sabem algo de espanhol, que o conhecem ou que falam o idioma ou o entendem (STURZA, 2018).

Diante do exposto, podemos perceber que os fatores supramencionados colaboraram para a estrangeirização do espanhol no cenário brasileiro e conseqüentemente a desvalorização de seu ensino. Portanto, buscamos levar

alunos e outros profissionais ou futuros profissionais da área de ensino de espanhol como LA (ou não) a refletir sobre o papel que este idioma possui em nossa cultura e cotidiano, além de fomentar a importância do ensino de espanhol no Brasil. Para isso, pensamos em um projeto de pesquisa que abarque as temáticas mencionadas anteriormente, a saber: políticas linguísticas, ensino de línguas próximas e interculturalidade.

A escolha do tema foi impulsionada por minha experiência como auxiliar de conversação em região de fronteira (Espanha-Portugal), a minha raiz fronteiriça (Rio Grande do Sul- Uruguay), minha ascendência brasileiro-uruguaia e atuação como docente de línguas em uma escola localizada em região fronteiriça. Tendo em vista minha atuação como professora, tenho o forte desejo de refletir e busco colaborar para a manutenção do ensino do Espanhol no Ensino Médio no contexto educacional brasileiro através de uma abordagem intercultural.

Para tanto, apresentamos a questão que será orientadora da presente pesquisa, a saber: *Como contribuir para a manutenção do Espanhol no Ensino Médio na fronteira Brasil/Uruguay através de uma perspectiva intercultural no ensino da língua?*

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Contribuir para a manutenção do Espanhol no Ensino Médio através de uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem da língua em uma escola pública na fronteira Brasil-Uruguay.

1.1.2 Objetivos específicos

- Contextualizar as políticas linguísticas para o ensino de espanhol no Brasil e no RS;
- Evidenciar as representações dos estudantes em relação à língua espanhola;
- Fomentar o ensino-aprendizagem do espanhol como língua adicional e língua próxima no Ensino Médio;
- Desenvolver uma intervenção pedagógica para o ensino-aprendizagem do espanhol na fronteira Brasil/Uruguay a partir de uma perspectiva

intercultural.

1.2 Justificativas

A seguir, apresentamos as justificativas nas quais nos baseamos para a elaboração deste trabalho. Primeiramente, apresentamos a justificativa fundamentada em nosso contexto de ensino e experiências em sala de aula enquanto professora-investigadora e, posteriormente, mencionamos estudos relacionados ao ensino de Espanhol no Brasil.

Minhas práticas iniciais como professora de Língua Espanhola na Educação Básica foram como estagiária e após, ainda durante a graduação, como professora residente no projeto Residência Pedagógica (2018-2020) atuando no primeiro caso em uma escola pública estadual (a qual estudei durante um ano no Ensino Fundamental) e no segundo, em uma escola pública municipal, ambas no município de Bagé.

Durante essas práticas, começaram a surgir certas inquietações em relação ao ensino de espanhol no Brasil, o baixo reconhecimento e a (des) valorização da identidade local, a errônea concepção por parte de muitas pessoas de que “o espanhol é fácil”, além de afirmações bastante comuns como, por exemplo: “para quê estudar espanhol se eu consigo falar com as pessoas em Aceguá/Livramento e todos/as me entendem?”, “para que estudar outro idioma se não nunca irei sair do país?” dentre outras, são questões que geraram e ainda geram muitas inquietações.

Após concluir a graduação, atuei como professora auxiliar de português como Língua Estrangeira em uma Escola Oficial de Idiomas (*Escuela Oficial de Idiomas*, em espanhol) em um município no norte da Espanha. Durante os dois períodos letivos em que lá estive, percebi que não havia essa mesma concepção por parte dos espanhóis em relação à Língua Portuguesa, independente da variante brasileira e/ou europeia, ainda que se trate também de países limítrofes e dos mesmos idiomas (espanhol/castelhano e português) utilizados nesse contexto.

Percebi que meus alunos brasileiros apresentavam grande engajamento nas aulas devido às atividades desenvolvidas, como por exemplo, jogos didáticos, atividades lúdicas, atividades em grupos/ duplas, entre outros, embora tivessem muitas dificuldades em reconhecer a importância da língua espanhola no contexto

em que estamos inseridos. A nossa história e identidade estão fortemente ligadas aos países limítrofes, sobretudo ao *Uruguay*, país com o qual compartilhamos muitos de nossos vocábulos e costumes regionais.

No Brasil, a maioria dos professores se restringe a ensinar vocabulário e gramática na aula de língua estrangeira/ adicional, o que não deixa de ter relevância, porém percebo que aspectos históricos/ linguísticos/ regionais que reforçam nossa proximidade com a língua espanhola ficam em segundo plano ou são simplesmente ignorados.

Evidentemente a aprendizagem de língua espanhola possibilita o contato dos alunos com um universo cultural vinculado ao conhecimento nos âmbitos político, econômico, filosófico, artístico e literário dos países e das comunidades falantes desse idioma (ALVAREZ, 2018). Tais conhecimentos cooperam de maneira significativa para a formação crítica, autônoma, reflexiva e transformadora do cidadão participativo em seu contexto político-social (ALVAREZ, 2018).

Porém, determinando um único idioma estrangeiro/ adicional como disciplina obrigatória, se observa a desvinculação de qualquer objetivo de cunho multicultural no ensino, o enfoque dá-se, portanto, apenas em seu caráter funcional (LORENCENA SOUZA, 2017). Conforme Gounari (2008), o conceito de enfoque funcional na formação em idiomas baseia-se em considerar a linguagem como uma ferramenta para a comunicação, a qual pode ser adquirida fora de um contexto sociocultural.

Concordamos com Lorencena Souza (2017), que afirma que apesar de ser um país multicultural, o Brasil possui uma longa tradição de ignorar sua diversidade, tanto com respeito às línguas indígenas quanto às línguas de imigração. O temor a que a suposta unidade, representada pela hegemonia da língua portuguesa, seja quebrada se verifica no âmbito educacional, mais especificamente no tratamento dado ao componente de língua estrangeira com a imposição, por parte do governo Temer, da chamada Reforma do Ensino Médio (LORENCENA SOUZA, 2017).

Diante do exposto, Alvarez (2018) afirma que é essencial e totalmente necessário que haja uma real conscientização e mobilização conjunta a fim de que o panorama da educação em geral e do ensino do espanhol no Brasil seja revertido. Faz-se necessário que o professor tenha consciência política e veja a si

mesmo como um agente político com a capacidade de gerar intervenções na prática social (LEFFA, 2005; ALVAREZ, 2018).

No capítulo a seguir, apresentamos algumas das políticas linguísticas educacionais que traçaram o ensino de espanhol no Brasil.

2 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

Durante anos a língua espanhola vem lutando por um espaço no cenário educacional brasileiro e este às vezes parece minimamente alcançado, porém acaba retrocedendo com cada nova política implantada pelo Estado. Antes de iniciar a apresentação e discussão acerca das leis que afetaram o ensino de espanhol no país, faz-se necessário definir o que entendemos por política linguística e apontar porque compreendemos a legislação que abrange o ensino de espanhol como políticas linguísticas educacionais.

Nos apoiamos na definição apresentada por Varela (*apud* RODRIGUES, 2010) que define política linguística como um conjunto de decisões e ações promovidas pelo Estado, cujo objeto principal uma (ou mais) língua (s) em sua esfera de ação e estão racionalmente orientadas a objetivos linguísticos (ou seja, determinado efeito sobre o corpus da língua, seu status e/ou sua aquisição) e não-linguísticos. Ademais, segundo a autora, as três dimensões afetadas por uma política linguística a saber, o corpus da língua, seu status e sua aquisição, estão estreitamente interligadas pelo que decisões que apontam a uma delas em primeira instância terão algum impacto sobre as demais.

Tendo em vista que a política linguística como uma engrenagem que articula diferentes dimensões ainda que, em todos os casos, se configura como uma ação que está diretamente ligada ao poder do Estado (RODRIGUES, 2010), o presente capítulo tem por objetivo apresentar um breve recorte das políticas linguísticas que traçaram o ensino de espanhol no Brasil, mais especificamente, as políticas que abrangem o período 2005-2022.¹

Ademais, no presente capítulo, buscamos destacar os efeitos e as implicações de tais políticas para o ensino de espanhol no cenário brasileiro. Para tanto, a seguir iniciamos a discussão com a apresentação da Lei de Diretrizes e Bases implantada em 1996, pois reconhecemos sua importância no que tange a garantia do direito de toda a população à educação gratuita e de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional permitindo a possibilidade de a comunidade escolar decidir as línguas estrangeiras que desejasse estudar. Lorencena Souza (2017) pontua que ainda que a LDB de 96 permitisse a ampliação do oferecimento de idiomas na

¹ Fora do período supramencionado, abordaremos também acerca da LDB 96 devido a sua relevância.

Educação Básica, na prática o que se observou foi uma indiferença ao que se havia estipulado. Segundo o autor, a contratação de professores depende mais de decisões políticas do que de solicitações de grupos individuais ou necessidades pedagógicas, tal fato se refletiu portanto na dificuldade em realizar concursos públicos nas instituições públicas de ensino, tanto municipais como estaduais.

Em 2005 foi sancionada a Lei 11.161, mais conhecida como a Lei do Espanhol, que tornou obrigatória a oferta de Língua Espanhola nas escolas públicas e privadas no Ensino Médio em todo o território brasileiro, sendo facultativa a sua implementação no currículo do 2º ciclo do Ensino Fundamental. O documento emitido pelo governo federal estabelecia o prazo de 5 anos para que os centros educacionais levassem a cabo a inclusão do espanhol no currículo.

A Lei 11.161, que tornou obrigatória a oferta do Espanhol, foi a medida que tornou realidade o ensino do idioma e sem essa intervenção a maioria das instituições não a teria incluído na Educação Básica (LORENCENA SOUZA, 2017; ALVAREZ, 2018). Alvarez (2018) destaca que a Lei do Espanhol se tornou um marco da política externa brasileira para a América do Sul e para outros países da Europa através da garantia de oferta do idioma, a implementação de Centros de Ensino de Idiomas Estrangeiros e o apoio necessário do governo federal e órgãos competentes. Segundo a autora, a efetivação da lei possibilitou uma trajetória de cerca de 50 anos de tentativas da diplomacia brasileira de estruturar processos de integração atuantes e exitosos no continente sul- americano.

Ademais, a Lei 11.161 também fortaleceu as relações estabelecidas entre os países membros do Mercosul, já que incentivou a institucionalização do espanhol e do português como idiomas oficiais do bloco (ALVAREZ, 2018). Países hispano-falantes passaram a ensinar o português em suas escolas, enquanto o Brasil, país luso-falante, passou a ensinar o espanhol. Desde uma perspectiva de uma abordagem intercultural e histórica, é fundamental refletir sobre este fato, pois a implementação da Lei 11.161 e o ensino de línguas nos países do Mercosul não ocorreram de forma homogênea ou sem desafios (ARNOUX, 2023). Nem de um lado, nem do outro das fronteiras, os resultados foram plenamente alcançados conforme o previsto. De fato, embora a lei tenha fortalecido as relações entre os países membros do Mercosul e promovido a institucionalização do espanhol e do português como idiomas oficiais do bloco (ALVAREZ, 2018), há registros de desigualdades na adoção dessas línguas (ARNOUX, 2023).

Os processos políticos na América Latina têm gerado impactos variados nas políticas linguísticas da região, ainda que, em muitos casos, esses efeitos permaneçam indefinidos. Em particular, a criação do *Parlasur* (Parlamento do Sul) e o incentivo ao bilinguismo entre espanhol e português representaram avanços significativos para a integração regional. Contudo, a implementação das leis de ensino obrigatório dessas línguas nos países do Mercosul enfrentou desafios. Na Argentina, por exemplo, a Lei N° 26.468/2009, que previa a obrigatoriedade do ensino de português no ensino médio, encontrou barreiras como a falta de campanhas de sensibilização e recursos didáticos adequados, diferentemente do Brasil, que desenvolveu um programa de livros didáticos para o ensino do espanhol (ARNOUX, 2023).

Segundo Alvarez (2018), as relações supramencionadas confirmaram a ascensão do espanhol a partir do século XIX até a primeira década do século XXI. Para a autora, muitas mudanças ocorreram no ensino dessa língua durante todos esses anos, ainda que em passos vagarosos, ficando, portanto, evidente que o idioma sempre esteve em segundo plano, em outras palavras, não era valorizado pela comunicação com os países vizinhos.

Em 2006, o Ministério da Educação, juntamente com a Secretaria de Educação Básica, elaborou as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN). Dentre as áreas que abrangiam as OCENs seria registrado o conhecimento da língua espanhola, a qual aparece no volume n° 1 de “Linguagens Códigos e suas tecnologias”.

Em 2009, um outro passo importante foi dado. No mês de agosto foi criada a Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro (COPEB), essa comissão visava acompanhar o processo de implementação do ensino do espanhol, reivindicando ações concretas dos órgãos oficiais de todo o país, assim como os Conselhos de Educação dos diferentes estados os quais deveriam regulamentar a Lei (ALVAREZ, 2018).

A partir de 2011 o componente curricular de Língua Estrangeira Moderna foi incluído no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) com livros de inglês e espanhol, o que foi uma grande conquista para a área de ensino de línguas no território brasileiro, posto que alunos e professores passaram a ter acesso a livros didáticos de forma gratuita.

Em setembro de 2016, surge a Medida Provisória (MP) 746 (convertida na Lei nº 13.415 de 2017) que revogou a Lei 11.161 e trouxe consequências negativas de inúmeros pontos de vista e novamente o ensino de Língua Espanhola voltou a ver-se ameaçado no Brasil, além disso, a Lei 13.415 altera a LDB de 1995 (ALVAREZ, 2018). É importante ressaltar que a revogação da Lei 11.161 também implicava na retirada do Espanhol dos currículos dos estados.

Alvarez (2018) afirma que a MP foi imposta sem qualquer discussão ou consulta aos principais envolvidos no âmbito educacional, alunos, pais e professores da Educação Básica. Concordamos com a autora quando ressalta que as expectativas dos estudantes de cursos de graduação em Letras- Espanhol estão frustradas e com o sentimento de abandono, de desrespeito, de desrespeito e de desprestígio sem contar a desvalorização e irresponsabilidade com relação à educação em geral no Brasil. Ademais, tal medida provocou o desrespeito e enfraquecimento das relações diplomáticas, políticas, comerciais e econômicas que o Brasil opera com seus vizinhos hispano-falantes (ALVAREZ, 2018).

Para Alvarez (2018), a Lei 13.415 de 2017 é extremamente arbitrária e coloca em retrocesso a educação brasileira, anula um direito duramente conquistado, o de ter acesso a uma instrução plurilíngue e multicultural, permitindo a interlocução da população brasileira com o mundo globalizado e, principalmente, com respeito ao processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, que além de tudo proporciona diálogo e integração com os povos latino-americanos.

De acordo com o § 4º da Lei 13.415, os currículos do Ensino Médio deverão incluir, de maneira obrigatória, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outros idiomas estrangeiros, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, segundo a disponibilidade dos sistemas de ensino. Para Alvarez (2018) obrigar o ensino de língua inglesa como língua estrangeira retira da escola a liberdade de escolha. A autora ainda levanta um questionamento, como desconsiderar um idioma presente em todos os povos de fronteira do Brasil e que é fundamental para a integração do país ao continente em que está inserido?

Segundo Lorencena Souza (2017), se analisarmos apenas os textos das LDBs, podemos pensar que as políticas públicas para a educação no âmbito linguístico sempre foram plurais, uma vez que não determinavam o idioma a ser ensinado de forma obrigatória. Porém, isso se viu alterado com a implementação

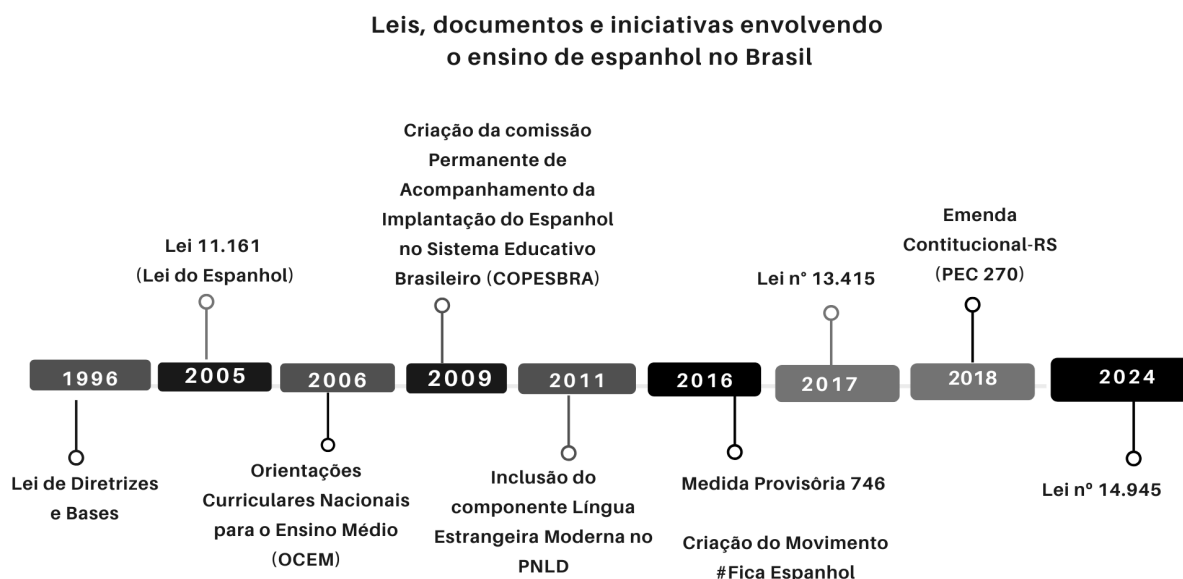
da MP 746/2016, a qual possui forte inclinação ao monolinguismo e ao ensino de inglês como língua funcional e ideológica (LORENCENA SOUZA, 2017).

Com a aprovação da MP 746 e conseqüentemente a revogação da lei 11.161, de obrigatoriedade da oferta de ensino de Espanhol ocorreu de maneira imediata uma reação por parte de docentes e acadêmicos em defesa da permanência da oferta de língua espanhola nas escolas. Foi então que surgiu o movimento #FicaEspanhol no Rio Grande do Sul. Sturza (2019) salienta que pelo modo como se organizou o movimento no estado, com negociações e encaminhamentos de documentos para solicitação de permanência da oferta de Espanhol na escola, além da elaboração de uma emenda constitucional - a PEC 270 de 2018, em nível estadual - configura-se como um gesto político-linguístico desde a base, a medida que envolveu agentes locais em cada município, embora tenha sido impulsionado a partir das universidades e institutos federais. Após percorrer etapas nas comissões de educação e de justiça na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, a emenda constitucional foi efetivada.

Em se tratando da sua aplicabilidade, a emenda constitucional manteve-se na mesma proposição da lei 11.161 no que tange a obrigatoriedade da oferta de ensino de língua espanhola no Ensino Médio, posto que são os estados que se encarregam de legislar sobre o Ensino Médio, facultando-o para o ensino fundamental (STURZA, 2018). Porém, a autora reforça que a carga horária destinada às línguas estrangeiras indica a pouca relevância das línguas na matriz curricular.

Para fins elucidativos, apresentamos a seguir uma linha do tempo com as medidas mencionadas durante o capítulo, plasmadas em textos legislativos, documentos oficiais e ações do governo federal.

Figura 1- Leis, documentos e iniciativas



Fonte: Autora (2023)

Conforme podemos observar na imagem acima, foram em torno de sete as principais leis, documentos e iniciativas envolvendo o ensino do espanhol do Brasil nos últimos anos. Após muita disputa por espaço no cenário educacional brasileiro, com a Lei 11.161 (Lei do Espanhol) de 2005, o idioma recebeu destaque. Porém, no decorrer dos anos seguintes, com trocas de governos, o idioma voltou a perder o espaço outrora minimamente conquistado, já que em 2016, a MP 746 revogou a então conhecida Lei do Espanhol. E então, a luta de professores e licenciandos em Língua Espanhola continuou com a criação do movimento #FicaEspanhol com o objetivo de amenizar os efeitos da Lei 13.415 resultante da MP 746. Surgiu, então, no ano 2018, a PEC 270 aprovada pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, cujo objetivo era manter a obrigatoriedade da oferta de ensino de LE nos Ensinos Fundamental e Médio em todo o estado.

Cabe ressaltar que no momento atual o movimento #FicaEspanhol continua na luta pela retomada do Espanhol nas escolas públicas brasileiras. O coletivo de professores e alunos, membros da sociedade civil desenvolveu um documento que foi entregue ao Ministério da Educação onde solicitaram que o Espanhol voltasse a ser componente curricular de oferta obrigatória nas escolas brasileiras e não retirado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Recentemente, o cenário do ensino de línguas no Brasil sofreu mudanças significativas com a aprovação da Política Nacional de Ensino Médio pela Câmara dos Deputados no dia 9 de julho, que foi sancionada e transformada na Lei nº 14.945, em 31 de julho de 2024. O texto aprovado eliminou a obrigatoriedade do ensino de espanhol, substituindo-o exclusivamente pelo inglês. Essa alteração gerou controvérsias entre entidades educacionais, professores e países da América do Sul, que destacam a importância do espanhol para a integração regional. Embaixadas estrangeiras também participaram do debate, argumentando que a nova lei permitirá maior flexibilidade nas escolas, possibilitando a oferta de espanhol somente se houver interesse local ou determinação estadual.

A nova lei trouxe mudanças substanciais em relação ao que havia sido aprovado no Senado, onde o projeto original incluía a obrigatoriedade do espanhol. A senadora Dorinha Seabra, que foi relatora do projeto no Senado, criticou a decisão da Câmara como um "retrocesso", destacando que 60% dos estudantes que fazem o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) escolhem o espanhol como língua estrangeira. Seabra também sugeriu que outros temas excluídos da reforma, incluindo a obrigatoriedade do espanhol, sejam revisados e discutidos novamente pela Subcomissão Temporária que avalia o Ensino Médio no Brasil. Essa nova fase do debate é vista como uma oportunidade para reconsiderar aspectos importantes da reforma e melhor atender às necessidades educacionais dos estudantes e às exigências regionais.²

A decisão recente marca um retorno à situação anterior à reforma do Ensino Médio de 2017, que havia revogado a obrigatoriedade do espanhol estabelecida pela Lei 11.161 de 2005. Seabra apontou a medida como um "grande equívoco", refletindo a comodidade administrativa dos secretários estaduais e a falta de consideração pelos acordos internacionais e pela demanda dos estudantes. A nova lei também ressalta a autonomia dos estados e municípios para definir seus currículos, permitindo a inclusão do espanhol em algumas regiões, apesar de sua exclusão como língua obrigatória em nível nacional.

Reconhecendo a necessidade de uma maior visibilidade e valorização do ensino de espanhol no Brasil, sobretudo no Ensino Médio, reforçamos nossa

² Algumas notícias veiculadas na mídia brasileira trataram sobre esta temática, por exemplo, esta notícia publicada na revista Carta Capital no dia 29 de julho de 2024: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/ensino-de-espanhol-vira-batalha-de-interesses-no-brasil/>

posição como professora de línguas na busca pela manutenção do espanhol na Educação Básica. Propomos a criação de material didático que adote uma perspectiva intercultural para o ensino-aprendizagem da língua em uma escola pública situada na fronteira Brasil-Uruguay. Essa abordagem visa não apenas a aprendizagem do espanhol, mas também o reconhecimento e a valorização das identidades culturais compartilhadas nesta região.

Nesse contexto, Arnoux (2000) destaca que a participação dos linguistas em decisões políticas sobre línguas os obriga a transcender os limites da academia e adaptar suas práticas científicas. Isso se reflete diretamente na necessidade de uma intervenção política no ensino de línguas, especialmente em áreas fronteiriças, onde a política linguística deve dialogar com as questões culturais e identitárias locais.

Em última análise, entendemos que a consolidação de um bilinguismo eficaz no Mercosul exige esforços coordenados entre os países membros, incluindo campanhas públicas para valorizar as línguas regionais, a formação contínua de professores e o desenvolvimento de materiais de ensino acessíveis. Contudo, no contexto atual, os projetos do bloco enfrentam desafios significativos, e a implementação dessas medidas encontra obstáculos. No Brasil, por exemplo, a reforma do Novo Ensino Médio tornou o ensino de espanhol optativo, reduzindo sua presença no currículo escolar. Sem um fortalecimento do compromisso político e institucional entre os países membros, as leis de oferta da língua correm o risco de permanecer simbólicas, com impacto limitado na promoção de uma cidadania linguística efetiva.

Assim, ao contextualizar o ensino de espanhol no Brasil, em especial no Rio Grande do Sul, e sua relevância para a formação dos estudantes, introduzimos o capítulo "Línguas e Representações: Uma Abordagem Glotopolítica". Nele, discutimos como as representações sobre as línguas, sob o viés da glotopolítica, impactam a construção de subjetividades e a formulação de políticas educacionais, com ênfase na língua espanhola. Esse enfoque nos permite repensar o ensino de espanhol como um instrumento de integração regional e de resistência contra discursos hegemônicos que frequentemente marginalizam a língua e a cultura dos países vizinhos.

3 LÍNGUAS E REPRESENTAÇÕES: UMA ABORDAGEM GLOTOPOLÍTICA

Na América Latina, o conceito de "glotopolítica" foi retomado no início do século XXI por pesquisadores que não se identificam com a visão tradicional da política linguística, que a considerava apenas como um campo aplicado da sociolinguística (LAGARES, 2024). Uma das principais críticas a essa visão tradicional surge da reflexão sobre o papel dos linguistas nas intervenções políticas relacionadas à realidade linguística realizadas pelos estados nacionais.

De acordo com Lagares (2024), os linguistas, ao integrarem o linguístico e o social, concebem a glotopolítica como uma perspectiva transdisciplinar. Isso lhes permite ser capaz de observar os efeitos sociais das intervenções sobre a linguagem assim como os efeitos linguísticos de qualquer mudança social. Segundo o autor, os efeitos que qualquer modificação nas relações sociais pode suscitar nas relações linguísticas amplia consideravelmente o escopo das análises glotopolíticas. O que exige dos linguistas uma mudança de perspectiva com respeito ao seu objeto de estudo: a língua deixa de ser vista como um sistema autocontido, isolado da realidade social, para ser entendida como uma instituição construída historicamente, cujo controle está em permanente disputa, refletindo as tensões identitárias, econômicas e culturais que transpassam a sociedade.

Para Arnoux (2000), o termo "glotopolítica" serve para legitimar o campo do ponto de vista disciplinar, apresentando-o não só como um "saber aplicado", mas como "um campo de conhecimento teórico". O objeto de estudo da glotopolítica incluiria não apenas conflitos entre línguas, mas também entre variedades linguísticas e práticas discursivas. Além disso, essa perspectiva abrange tanto questões locais quanto novas configurações políticas regionais, superando os limites dos estados nacionais.

Oreiro e Caulín (2011) afirmam que as representações sobre as línguas não podem ser analisadas de forma isolada dos contextos onde se constroem as relações de poder. Dessa forma, seu estudo está intimamente ligado às práticas e políticas linguísticas, podendo ser investigado tanto nas manifestações dos falantes quanto nos discursos públicos e hegemônicos.

Nesse sentido, conforme Arias (2018), instituições hegemônicas, como os meios de comunicação e a escola, desempenham um papel fundamental na reprodução das visões de mundo da classe dominante. Desde a infância, as

pessoas incorporam ideologias que sustentam a crença de que certas culturas são superiores a outras, ou que algumas línguas são mais evoluídas ou perfeitas.

Arnoux (2010) também defende que a criação de um imaginário sul-americano não ocorrerá simplesmente através da imposição do ensino da língua do país vizinho, ainda que sejam obtidos alguns aprendizados comunicativos. Posto que, ainda segundo a autora, as línguas não impactam os indivíduos apenas por estarem presentes; elas só contribuem para a construção de subjetividades quando estão vinculadas a discursos que lhes conferem um significado histórico e desempenham um papel na formação das identidades coletivas. Dessa forma, a política linguística precisa estar alinhada com uma política cultural que promova a integração regional.

No que diz respeito a uma cultura nacional, Alfonso (2020) afirma que esta se manifesta por meio de discursos que não apenas criam significados sobre a nação, mas também ajudam a formar identidades. Segundo o autor, esses significados são encontrados nas narrativas que ligam o presente ao passado da nação, permitindo que as pessoas se identifiquem com elas.

Para Lagares (2018), qualquer transformação política ou social pode ser examinada pelo linguista com base em seus impactos glotopolíticos, ou seja, considerando como essas mudanças alteram as relações linguísticas em diversos níveis, tanto em termos do sistema da língua quanto nas práticas enunciativas concretas. Segundo o autor, o impacto glotopolítico da formação dos Estados nacionais é evidente, pois essa formação criou mercados linguísticos mais amplos e exerceu uma influência crucial na construção das línguas e nas relações entre as comunidades linguísticas que passaram a se reconhecer como tais. Processos históricos de expansão desse mercado, como a colonização e o imperialismo, assim como construções políticas acima do nível do Estado nacional, como entidades regionais do tipo da Comunidade Europeia ou do Mercosul, também geram efeitos glotopolíticos que podem ser analisados (LAGARES, 2018).

Além disso, Lagares ressalta a importância de compreender as relações desenvolvidas ao longo do tempo e em diferentes contextos geográficos entre as práticas sociolinguísticas e os imaginários sobre a língua. Nesse sentido, a história da língua, como um objeto político em disputa, deve investigar como sua representação se conecta ao universo cultural, econômico e social, e como ela se vincula à comunidade política.

Baseando-se em Guespin e Marcellesi, Lagares (2018) argumenta que uma política da língua exigiria uma informação linguística a qual tiraria os linguistas de uma posição de poder fundamentada no conhecimento sobre a linguagem que ignora fatos sociopolíticos fundamentais, porém, em contrapartida, os falantes também deveriam ter acesso aos conhecimentos desenvolvidos pelas ciências da linguagem, permitindo-lhes superar afirmações baseadas em um "pseudo-bom senso" que, frequentemente, acabam privando grande parte da população do direito à fala (LAGARES, 2018).

Em todos os casos, a pesquisa glotopolítica foca nas tensões e conflitos gerados por qualquer tipo de intervenção sobre a linguagem, assim como nas representações que as fundamentam. Simultaneamente, essa abordagem exige que se questione o próprio papel dos pesquisadores e pesquisadoras na realidade linguística, partindo de um engajamento democrático profundo (LAGARES, 2024).

Diante do exposto, podemos compreender que as línguas, para terem um impacto significativo, precisam estar inseridas em um contexto discursivo que lhes atribua valor histórico e cultural, contribuindo para a formação das identidades coletivas. Dessa forma, espera-se que as políticas linguísticas e culturais sejam planejadas de maneira integrada, com vista não apenas à aprendizagem linguística, mas também à promoção de um entendimento mútuo e uma integração que reconheça, valorize e respeite as identidades culturais dos diversos grupos, contribuindo para uma convivência mais harmoniosa e solidária na região Brasil-Uruguay.

Entender as relações sociais e linguísticas no contexto de fronteira é essencial para a prática em sala de aula e para a pesquisa, pois essas relações influenciam diretamente as interações entre os falantes e suas identidades linguísticas e culturais. No caso específico da fronteira Brasil-Uruguay, as línguas em contato, o espanhol e o português, não podem ser reduzidas a meras ferramentas de comunicação, pois representam identidades históricas e políticas em constante negociação.

A partir da perspectiva de Lagares (2024), que vê a glotopolítica como uma abordagem transdisciplinar, o ensino de línguas em contextos de fronteira não pode se limitar à aquisição de habilidades comunicativas. É preciso observar como as mudanças sociais afetam as relações linguísticas e, ao mesmo tempo, como as políticas linguísticas moldam as interações sociais. No contexto de fronteira, onde

coexistem línguas e culturas, é crucial que o ensino de línguas leve em consideração essas tensões e disputas identitárias.

A interculturalidade permite que o ensino de línguas transcenda os aspectos técnicos da língua, promovendo uma integração que valorize as diferentes identidades culturais e históricas envolvidas. Nesse sentido, a interculturalidade ajuda a questionar representações hegemônicas que veem uma língua como superior à outra, podendo romper com estereótipos culturais e promover um entendimento mais profundo entre as comunidades. Ela proporciona uma base para uma convivência mais harmoniosa, na qual as línguas não são vistas como sistemas isolados, mas como partes fundamentais da construção de subjetividades e identidades coletivas.

Aplicando essa abordagem ao ensino de línguas em contextos de fronteira, torna-se evidente a importância de criar práticas pedagógicas que não apenas ensinem a língua do outro, mas que também promovam o entendimento mútuo, o respeito e a valorização das culturas envolvidas. A política linguística, segundo Arnoux (2010), deve estar alinhada a uma política cultural que promova a integração regional, o que, no caso da fronteira Brasil-Uruguay, significa desenvolver currículos e práticas educacionais que conectem a aprendizagem linguística com os discursos históricos e culturais que moldam as identidades da região.

Esses pontos são fundamentais para pensar o ensino de línguas na fronteira, pois reforçam a ideia de que o aprendizado não pode ser desconectado do contexto sociopolítico e cultural em que as línguas são faladas.

Na sequência, apresentamos o capítulo denominado “O ensino de espanhol sob uma perspectiva intercultural”, no qual discutimos sobre os conceitos de cultura, interculturalidade, espanhol como língua adicional, próxima e de encontro, bem como sobre o ensino de espanhol.

3 O ENSINO DE ESPANHOL SOB UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Partindo do pressuposto de que somos seres culturais e que qualquer interação com o outro pode ser considerada intercultural, podemos então afirmar que qualquer contexto em que estejamos inseridos também pode ser visto como intercultural. Diante do exposto, torna-se evidente que a sala de aula é um ambiente potencialmente intercultural, haja vista que os alunos e professores participam de contínuos fluxos culturais³, linguísticos e discursivos os quais ocorrem tanto dentro quanto fora do contexto da sala de aula e que esses fluxos os influenciam diretamente e constantemente.

Reconhecemos que, sobretudo na sala de aula de LA, espera-se que a interculturalidade ocupe um papel de destaque, posto que a comunicação na língua alvo é o principal objetivo. Vale reforçar que entendemos que a língua é o instrumento que utilizamos, como indivíduos socioculturais, para nos expressarmos, interagirmos e compreendermos o mundo e as pessoas ao nosso redor.

Uma das perspectivas nos estudos contemporâneos na área do ensino de línguas evidenciam a necessidade de que o professor compreenda que o ensino de línguas ultrapassa as estruturas e regras gramaticais e que envolve a língua como um todo e portanto, faz-se necessário que o docente apresente em suas aulas aspectos culturais da língua alvo. Diante disso, acreditamos que a sala de aula de LA também deve ser considerada um espaço cultural.

Para fins de organização, apresentamos as definições e estudos relacionados às temáticas desta pesquisa a saber: cultura, interculturalidade, o espanhol como língua adicional e língua próxima e perspectivas interculturais para o ensino de espanhol no Brasil.

3.1 Cultura

Ainda que a cultura seja um tema bastante discutido nos dias de hoje, a amplitude do seu significado torna o termo mais complexo de definir do que

³ Baseado em Tallei e Pessini (2022), entendemos por "fluxos culturais" o movimento e o intercâmbio de práticas, valores, ideias e expressões culturais entre diversas regiões, comunidades e/ou países. Portanto, fluxos culturais podem incluir troca de tradições, línguas, costumes e estilos de vida contribuindo para a formação de identidades mistas e para a criação de um espaço cultural partilhado, conforme podemos observar no contexto fronteiriço apresentado neste trabalho (TALLEI; PESSINI, 2022).

aparenta. A definição de cultura vem sendo revisada no decorrer dos anos e a lista de definições é bastante numerosa.

De acordo com Paraquett (2010), recuperar o conceito de cultura e buscar aprimorá-lo corresponde à necessidade que sentimos quando o interesse é compreender as diferenças que constituem os seres humanos, a fim de produzirem práticas de boa convivência. Entretanto, não se trata de uma tarefa fácil, uma vez que se trata de um conceito "difuso, inacabado e em constante evolução, pois as culturas não são homogêneas" (GARCÍA MARTÍNEZ; ESCARBAJAL FRUTOS; ESCARBAJAL DE HARO, 2007, p.20).

Esses autores também associam cultura à identidade cultural, afirmando que a identidade cultural se refere ao grau em que uma pessoa se sente conectada a um grupo cultural. Ela envolve uma combinação de fatores, como auto identificação, senso de pertencimento ou exclusão, e desejo de participar das atividades do grupo.

No campo dos estudos culturais e a partir de uma perspectiva decolonial latino-americana, Mignolo e Walsh ocupam lugar de destaque. Hall (1997), ao questionar a centralidade da cultura, destaca sua importância na interpretação de comportamentos e realidades, ressaltando o papel constitutivo da cultura na vida social, na formação de subjetividades e identidades, e na atuação dos indivíduos como agentes sociais. Ele também introduz a ideia da "virada cultural", que refere-se ao poder transformador dos discursos culturais na construção de nossas compreensões do mundo.

Nas palavras de Hall (1997),

[...] a ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros (HALL, 1997, p. 16).

Ademais, segundo Hall (1997), a centralidade da cultura possui uma dimensão epistemológica denominada virada cultural, no sentido substantivo, empírico e material da palavra, que se refere ao poder instituidor do qual são dotados os discursos circulantes no circuito da cultura, que transforma nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo. Partindo do pressuposto de que os discursos consistem em redes de significações, o autor considera que os

mesmos são tomados pelos indivíduos para auto interpretação e acabam por produzi-los.

Para Hall (1997), a interpelação acontece quando o indivíduo reconhece a si mesmo a partir dos discursos, ou seja, ele toma-os para si como algo que lhe diz respeito, se identifica e produz a si mesmo como um sujeito daquele modo, entende e explica a si e ao seu entorno a partir daquele regime de verdade por ele adotado. Segundo Hall (1997), é então na esfera cultural que se origina a luta por significação, assim sendo, textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado e, as lutas por poder passam a ser cada vez mais meramente simbólicas.

Na perspectiva de Hall (1997), a cultura é um dos elementos mais dinâmicos e mais imprevisíveis da mudança histórica do novo milênio. Nas palavras de Hall (1997),

[...] não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural (HALL, 1997, p. 20).

Uma vez que a linguagem atribui sentido, os significados só podem ser compartilhados por meio do acesso comum à linguagem, a qual atua como sistema de representação (HALL, 2002). Portanto, a representação através da linguagem ocupa um papel central nos processos pelos quais há produção do significado.

Hall (2002) acrescenta que é por meio do uso que fazemos das coisas, do que dizemos, pensamos e sentimos, como representamos, que damos significado. O conceito de representação analisado por Hall (2002) é motivado pela investigação acerca da forma como se dá a construção do significado. Para o autor, os significados culturais possuem efeitos reais e estabelecem as práticas sociais.

As linguagens funcionam através da representação, constituindo-se em sistemas de representação, tal visão está atrelada a “virada cultural” nas ciências sociais e humanas, associada a uma abordagem socioconstrutivista, onde se assimila a representação como significativa para a própria constituição das coisas (HALL, 2002). Podemos entender que ser fronteiro, no contexto da presente pesquisa, é viver na intersecção de culturas e línguas, é habitar uma região onde

as fronteiras políticas se encontram, mas as conexões humanas transcendem limites geográficos.

Na fronteira entre o Brasil e o Urugua, por exemplo, ser fronteiro significa não apenas compartilhar espaços físicos, mas também experiências culturais e linguísticas. Essa condição proporciona uma oportunidade única de domínio e fluência em diferentes idiomas, pois a convivência diária com pessoas de ambos os lados da fronteira permite uma imersão constante em diferentes línguas e dialetos. Por meio dessa convivência, os fronteiros desenvolvem um senso de pertencimento tanto à sua identidade nacional quanto à identidade regional transfronteira. Essa sensação de pertencimento não apenas fortalece os laços entre as comunidades fronteiras, mas também contribui para o reconhecimento do significado que integra o senso de sua própria identidade, enriquecendo-as cultural e linguisticamente.

A partir das reflexões de Hall, Mignolo e Walsh o presente trabalho se propõe a investigar como essas teorias podem embasar a criação de práticas educativas que contribuam para o ensino de espanhol nas áreas fronteiras, levando em consideração tanto os aspectos culturais quanto linguísticos das comunidades envolvidas.

3.2 Interculturalidade

Considerando que a cultura está sujeita a mudanças e variações e que nenhuma cultura é homogênea, mas sim resultado de mesclas de aspectos culturais de determinados grupos sociais, pensamos ser necessário entender o que seria interculturalidade e o que a constitui.

Antes de iniciar a discussão sobre o conceito de interculturalidade, é importante justificar as escolhas teóricas e referências utilizadas neste trabalho, que se sustentam em autores fundamentais para o campo dos estudos culturais e decoloniais. A abordagem de Stuart Hall e Walter Mignolo, por exemplo, proporciona uma análise crítica das dinâmicas culturais e discursivas que influenciam as identidades nas fronteiras. Hall (1997), com sua centralidade na cultura e na "virada cultural", nos sugere um possível referencial teórico que pode contribuir para a compreensão da construção de subjetividades por meio dos discursos culturais. Por outro lado, Mignolo (2007), com sua perspectiva decolonial,

foca no rompimento com narrativas hegemônicas eurocêntricas, essencial para abordar questões culturais no contexto latino-americano e nas fronteiras, onde as identidades e práticas culturais são constantemente renegociadas.

Essa escolha teórica é também complementada por Catherine Walsh, que, ao lado de Mignolo, trabalha a interculturalidade crítica como uma ferramenta de resistência e transformação social. A visão de Walsh é central para a proposta de criação de um material didático com perspectiva intercultural, pois reconhece as fronteiras não apenas como divisões políticas, mas como espaços de encontro e negociação de significados culturais. Nesse sentido, nossa proposta pedagógica se alinha a um entendimento da cultura como dinâmica, múltipla e em constante transformação, como bem destaca Mendes (2012).

Mendes (2012) afirma que embora reconheçamos a diversidade cultural ao nosso redor, isso não basta para aceitarmos o que é diferente ou para promovermos ações mais inclusivas, especialmente no campo educacional. Pelo contrário, em muitos contextos onde políticas educacionais e linguísticas multiculturais foram implementadas, o resultado foi o fortalecimento de identidades excludentes e a criação de barreiras mais visíveis. Para a autora, reconhecer a diversidade cultural é apenas o primeiro passo; é necessário também promover um esforço ativo para gerar diálogo entre as diferentes culturas. Inventar a interculturalidade requer trabalhar continuamente para não apenas reconhecer as diferenças, mas integrá-las e facilitar o diálogo entre elas.

Nesse sentido, segundo Walsh (2012), a interculturalidade apenas tem significado, impacto e valor quando assumida de forma crítica, como ação, projeto e processo que objetiva intervir na matriz da colonização de poder, em outras palavras, na remodelação das estruturas e organização da sociedade que racializa, inferioriza e desumaniza.

Analisando o contexto histórico, podemos perceber que apenas há menos de vinte anos que a América do Sul começou a reconhecer oficialmente sua diversidade étnico-cultural, uma diversidade histórica enraizada em políticas de extermínio, escravidão, desumanização e inferiorização (WALSH, 2012). A autora também ressalta que, atualmente, a atenção à diferença e à diversidade parte de reconhecimentos jurídicos e uma necessidade cada vez mais crescente de promover relações positivas entre diferentes grupos culturais, confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão e formar cidadãos conscientes das

diferenças e capazes de trabalhar em conjunto no desenvolvimento de seu país e na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural. Para Walsh (2012), a interculturalidade se inclui neste esforço.

Walsh (2012) apresenta o termo interculturalidade desde três perspectivas distintas a saber: relacional, funcional e crítica. A primeira perspectiva apresentada pela autora é a relacional, a qual está associada, de forma básica e geral, ao contato e intercâmbio entre culturas, ou seja, entre indivíduos, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas. Porém, para Walsh (2012), faz-se necessário problematizar e ampliar a perspectiva relacional, considerando também duas perspectivas adicionais que concedem contexto e sentido do uso da palavra e seu conceito na conjuntura atual, ressaltando ao mesmo tempo seus significados, usos, intencionalidades e implicações sociais e políticas.

Uma dessas perspectivas, a segunda perspectiva de interculturalidade apresentada por Walsh (2012), denomina-se funcional. Para a autora, tal perspectiva de interculturalidade está enraizada no reconhecimento da diversidade e da diferença entre culturas com metas a inclusão da mesma ao interior da estrutura social estabelecida.

Partindo desta perspectiva liberal, que objetiva promover o diálogo, a convivência e a tolerância, a interculturalidade é “funcional” ao sistema existente; não envolve as causas de assimetria e desigualdade social e cultural, tampouco levanta questionamentos e, portanto, é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neo-liberal existente (WALSH, 2012).

A terceira perspectiva apresentada por Walsh (2012) é a interculturalidade crítica. Para a autora, com essa perspectiva não partimos da inclusão culturalista (neo)liberal ou da tolerância e tampouco do problema de diversidade ou diferença em si. Segundo Walsh (2012), o ponto central é o problema estrutural- colonial-racial e sua ligação com o capitalismo de mercado.

Na perspectiva da autora, o foco e a prática que se destaca na interculturalidade crítica não é funcional ao modelo social vigente, mas sim questionador dele. Para ela, o interculturalismo funcional parte dos interesses e necessidades das instituições sociais e responde a estes. Em contraponto, ainda segundo Walsh, a interculturalidade crítica é o chamamento de e desde as pessoas que têm sofrido um histórico de submissão e subalternação, de seus aliados e dos

setores que lutam junto a elas pela refundação social e a descolonização, pela construção de outros mundos.

Ademais, Walsh (2012) ressalta que a interculturalidade entendida criticamente ainda não existe tratando-se portanto de algo a ser construído e, diante disso, seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, ético, social e epistêmico, que reforça a transformação das estruturas, condições e dispositivos de poder que mantém a desigualdade, a racialização, a subalternação e a inferiorização de seres, saberes e modos, lógicas e racionalidades da vida. Diante do exposto, nos colocamos, enquanto docente, na busca e cooperação para construção das perspectivas de interculturalidade supracitadas no ambiente escolar, mais especificamente, na sala de aula de línguas adicionais almejando a formação cidadã dos discentes como seres humanos críticos e empáticos.

3.3 Perspectiva intercultural para o ensino da língua espanhola

Tendo em vista os conceitos e diálogos supramencionados, julgamos necessário apresentar uma perspectiva intercultural para o ensino de língua espanhola na Educação Básica.

Segundo Paraquett (2010), não é difícil concluir que somente um aluno que possua referências quanto a sua própria identidade cultural poderá obter bons resultados no processo de aprendizagem. Para a autora, o empecilho, no caso de professores de idiomas, é que trabalhamos com línguas estrangeiras e, portanto, pode parecer que o sentimento de pertencimento poderia estar relacionado à cultura estrangeira, porém sua proposta é justamente contrária.

Em outras palavras, a identidade cultural da língua estrangeira, segundo a autora, precisa ser trabalhada de forma que o estudante se valha dela para intensificar seu processo de pertencimento cultural ao ambiente no qual vive, pois, de outra forma, a aprendizagem de LA desestabilizaria os aprendizes. Porém, concordamos com Paraquett (2010), quando afirma que, lamentavelmente, é possível que ainda exista quem acredite que aprender língua com cultura é sair de si para tornar-se o outro, como se tal coisa fosse possível.

Nesse sentido, no contexto do ensino e aprendizagem de línguas, apoiamo-nos em Mendes (2012), a qual entende o termo "intercultural" como um

esforço integrador, que busca promover comportamentos e atitudes comprometidos com valores de respeito ao outro, às diferenças e à diversidade cultural, presentes em qualquer processo educacional, seja no ensino de línguas ou de outros conteúdos escolares. Trata-se de um empenho em favorecer a interação, integração e cooperação entre pessoas de distintas referências culturais.

Diante do exposto, entendemos que a perspectiva intercultural para o ensino da língua se relaciona com as noções de espanhol como língua adicional e língua próxima.

3.4 O espanhol como Língua Adicional, Próxima e de Encontro

Distintos conceitos transpassam o âmbito educacional ao discutirmos sobre o ensino de línguas, a saber, estrangeira, adicional, franca, entre outras. Diante disso, faz-se necessário, no papel de professores de línguas, refletirmos sobre de que maneira o idioma está presente em nossa realidade, uma vez que nas palavras de Leffa e Irala (2009, p.31) “o fato de não ser apenas uma língua, mas outra língua, cria relações com a língua que já temos e de como devemos conceituá-la”.

Na perspectiva de Schlatter e Garcez (2009)

[F]alar uma língua adicional em vez de uma língua estrangeira enfatiza o convite aos educandos (e educadores) para que usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. (...) esse convite também envolve a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela. (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p.127)

Conforme mencionado acima, no papel de professora de idiomas, entendemos por língua adicional aquela que, como o próprio nome denota, se adiciona ao repertório linguístico do estudante e que faz parte de seu meio social e/ou escolar. Em outras palavras, Schlatter e Garcez (2009) entendem o aprendizado da LA como um conhecimento que acrescenta, não como algo estrangeiro, distanciado do indivíduo.

Ademais, ao nos apropriarmos dessa terminologia, entendemos a língua como algo que pode ser inserido em nosso meio social e assim, podemos refletir sua presença e sua importância na sociedade em estudo. Adotar o aprendizado de uma LA na escola trata-se de aproximar a língua do aluno, permitir que tal aprendizado lhe faça sentido, evidenciar o quanto essa língua está inserida nos

diferentes contextos em que ele vive, como ao escutar músicas, ao assistir programas televisivos, entre outros; para que possa perceber que essa LA tem sentido para ele e não o distancia desses aprendizados.

Em se tratando dos idiomas português e espanhol, julgamos necessário trazer alguns aspectos sobre nosso entendimento de ensino do espanhol não apenas como LA, mas também reconhecendo-o como uma língua próxima da língua materna dos alunos, a saber o português brasileiro, para tal, os apresentamos a seguir.

De acordo com Almeida Filho (2001), o português e o espanhol são idiomas que apresentam maior proximidade genética e tipológica, a qual aparece, por exemplo, na ordem canônica das orações, no léxico e nas bases culturais nas quais elas se assentam, o que deve ser bastante considerado quando se trata do processo de ensino/aprendizagem dessas línguas. Para o autor, a proximidade dessas línguas se intensifica no plano da língua escrita, no qual temos um padrão mais tradicional, favorecendo a aprendizagem do português por um falante de espanhol, especialmente se seu grau de letramento e sua capacidade de risco rumo à proficiência forem acentuados.

Ademais, aprendizes de línguas próximas a sua língua materna não são considerados iniciantes, ou seja, não estão aprendendo a língua-alvo a partir do “zero”, uma vez que devido aos conhecimentos e habilidades comuns entre os idiomas podem compreender e serem compreendidos desde as primeiras interações por meio da LA (ALMEIDA FILHO, 2001). Referente a isso, deu-se origem à hipótese de que um falante de espanhol pode ser, de maneira natural, um falante de português, o que é algo enganoso (ALMEIDA FILHO, 2001). Na visão do autor, a crença nessa hipótese pode gerar desmotivação no aprendiz, ao se frustrar diante dessa aparente facilidade, devendo ser papel do professor promover atividades que gerem a motivação, a identificação cultural e a compreensão da língua.

Lagares (2015) afirma que o castelhano e o português são línguas próximas por continuidade e proximidade entre os países que os têm como línguas oficiais e, também devido a evidente proximidade estrutural entre ambos idiomas, provenientes de uma mesma fonte latina e em contato secular ao longo da história já desde suas origens na Península Ibérica. Não obstante, segundo o autor, são de fato línguas distantes, por causa do mútuo desconhecimento que as fronteiras

políticas têm imposto a seus falantes, fechados em um ideal monolíngue dos velhos Estados Nação em uma única língua nacional, separados política e culturalmente dos vizinhos que integram outros mercados linguísticos.

A proximidade estrutural entre as línguas não deve se confundir com uma identidade conflitiva ou negativa, ainda que no imaginário coletivo a relação entre o castelhano e o português se entenda, algumas vezes, como se fosse exatamente contrário do outro (LAGARES, 2015). De acordo com o autor, outro ponto bastante comum para referir-se a relação entre ambas as línguas é o que reduz suas diferenças ao léxico, como se um idioma fosse apenas uma lista de palavras para designar a realidade.

Para Lagares (2015), a insistência nas listas de “falsos amigos”, como compêndio máximo de diferenças e de dificuldades comunicativas entre falantes de castelhano e de português, condensa essa representação habitual ao abordar a interação entre as línguas e os seus respectivos sistemas culturais ainda que, obviamente, conhecer essas diferenças de significados entre palavras com uma mesma origem e um significante idêntico ou muito semelhante seja importante.

Lima, Machado, Rezende e Silva (2014) afirmam que uma implicação teórico-metodológica advinda de contextos de ensino-aprendizagem de idiomas relativamente próximos, tais como o português e o espanhol, é a necessidade de conscientizar os alunos com respeito aos aspectos culturais que ultrapassam os linguísticos, a fim de que possa ocorrer uma efetiva comunicação entre os falantes, evidenciando e problematizando estereótipos que habitam o imaginário popular, sobretudo nos países integrantes do Mercosul.

Segundo Almeida Filho (1998), em primeiro lugar, faz-se necessário “desestrangeirizar” a língua-alvo para os nossos alunos, no caso do presente estudo o espanhol, uma vez que essa nova língua pode ser tida, em melhor perspectiva, como uma língua que também faz parte do construto do aprendiz revelando, então, índices de sua identidade e das significações próprias da língua-alvo.

Todavia, vale ressaltar que em nosso entendimento, analisando o contexto educacional da presente pesquisa, o espanhol assume a condição de língua de encontro. Posto que a escola onde se realizou esta pesquisa e os alunos estão situados em região fronteiriça, uma região onde o contato entre os idiomas

português e espanhol marca as línguas na fronteira e as fortes influências da língua e cultura hispânica em nosso cotidiano.

Portanto, o espanhol assume um caráter de língua de encontro devido ao fato dos estudantes reconhecerem a proximidade dessa língua com o meio social ao qual estão inseridos, sendo por conseguinte, *cercano*. Assim sendo, entendemos que o desenvolvimento de uma proposta de intervenção pedagógica para o Ensino Médio baseada em uma perspectiva intercultural faz-se significativamente benéfica.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção apresentamos o percurso metodológico a ser realizado na presente pesquisa. Para tal apresentamos, a metodologia da pesquisa, o contexto da pesquisa, os instrumentos e a metodologia da proposta de intervenção.

4.1 Metodologia da pesquisa

Quanto à abordagem, a presente pesquisa possui caráter qualitativo. Na perspectiva de Flick (2007), a pesquisa qualitativa se dá no mundo real com o objetivo de compreender, descrever e explicar fenômenos sociais de distintas formas. Para Paiva (2019), essas formas incluem análise de interações, de experiências individuais ou coletivas, de documentos (textos, imagens, música ou filme), entre outras.

Para Chizzotti (2010), o termo qualitativo implica compartilhamento denso entre pessoas, fatos e locais que constituem os objetos da pesquisa, a fim de extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que apenas podem ser perceptíveis a uma atenção sensível. O autor reforça que distintas tradições de pesquisa apontam o título qualitativo, compartilhando o pressuposto de que a investigação dos fenômenos humanos estão possuídos de características específicas, a saber: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, dispensando o uso de quantificações estatísticas. Ainda que a pesquisa qualitativa possua características distintas da quantitativa, Paiva (2019) evidencia que ambas são julgadas com base nos mesmos parâmetros a saber, confiabilidade, validade e objetividade.

Como método de pesquisa qualitativa a ser adotado no presente estudo, adotamos a perspectiva intervencionista do tipo intervenção pedagógica devido ao contexto de atuação da presente pesquisadora e seu interesse em inserir propostas pedagógicas significativas, nas quais os participantes da pesquisa assumam o papel de protagonistas em seu processo de aprendizagem de LE.

Para Picheth, Cassandri e Thiollent (2016), o conhecimento teórico gerado dentro de uma perspectiva intervencionista é resultado do engajamento decorrente de esforços de mudança dialógicos e práticos. Segundo os autores, acordado com o desenho e a implementação de intervenções, o modelo estrutural da atividade não exclui a subjetividade do sujeito, a experiência sensorial, a emoção e sequer

as questões de natureza ético-moral. Ao contrário, tais dimensões da atividade estão concentradas em esforços de mudanças coletivas nas quais os modelos e as vozes dos sujeitos atuam como mediadores (SANNINO, 2011).

Alguns estudos (CASSANDRE; QUEROL, 2014; CASSANDRE; GODOI, 2013) destacam que os princípios de pesquisas intervencionistas reconhecem a produção de conhecimento que seja incentivadora no surgimento de novos atores ao longo do processo de pesquisa e que eles atuem como co-participantes na condução e construção do conhecimento coletivo. Portanto, de acordo com Cassandre (2012), as ações coletivas adotadas no estudo não devem abranger apenas os sujeitos, senão também os pesquisadores vinculados à pesquisa.

Vale ressaltar que, tradicionalmente, os trabalhos de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas (PPGEL) possuem caráter de pesquisa-ação, porém optamos por definir nossa pesquisa como intervencionista do tipo intervenção pedagógica. A seguir, destacamos alguns aspectos que as relacionam.

Picheth, Cassandri e Thiollent (2016) observam uma série de conexões entre a metodologia da pesquisa-ação e os princípios intervencionistas, passando do abstrato para o concreto e estimulação dupla. De acordo com o observado pelos autores, ambas compartilham o pressuposto de participação conjunta entre pesquisador e participantes. Ademais, segundo os autores, em ambos casos, a participação do sujeito é condição necessária para sua aplicação, uma vez que o papel de sujeito compõe tanto os pesquisadores quanto os participantes.

Quanto ao contexto de pesquisa, o presente estudo foi aplicado em uma escola estadual de Ensino Médio, localizada no município de Aceguá.

Figura 2- Imagem da entrada da cidade



Fonte: Autora (2024)

Aceguá é um município brasileiro com aproximadamente 5 mil habitantes, localizado na região sul do Brasil, situado na fronteira entre Brasil e Uruguay, sendo conurbado com a homônima Aceguá, no lado uruguaio. É formado por diversas comunidades, destacando-se Aceguá (sede) e Colônia Nova.

Figura 3- Mapa com a localização do município de Aceguá



Fonte: Wikipédia (2024)

A instituição é uma das escolas de referência no município e a única que dispõe de ensino no nível médio. A referida escola possui seis salas de aula, uma biblioteca, uma sala de AEE (Apoio Educacional Especializado), duas salas extras para atividades diversas, um auditório, laboratório de ciências, laboratório de artes, sala de supervisão, sala de secretaria escolar, sala de direção, sala de orientação pedagógica, saguão, quadra, quatro banheiros, almoxarifado, refeitório e pátio. Ademais, a escola possui 83 anos de atuação na comunidade e atende mais de 300 alunos por ano pertencentes a zona urbana e rural do município, nos turnos de tarde e noite, do 1ª ao 3ª série além da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas Totalidades de 4 a 9. Foram participantes da pesquisa estudantes de uma turma de 1ª série do Ensino Médio da escola, na faixa etária de 15 a 17 anos.

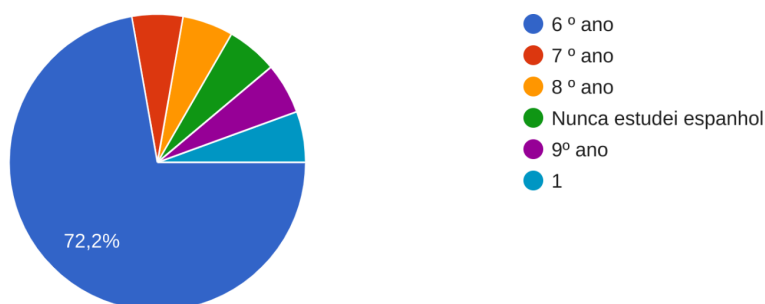
A fim de delimitar o perfil dos alunos participantes desta pesquisa, antes da aplicação do Material Didático Autoral (MDA) foi aplicado um questionário contendo 17 perguntas mistas, sendo 7 perguntas abertas e 10 perguntas fechadas. O referido questionário foi elaborado na plataforma *GoogleForms* e tinha por objetivo conhecer algumas características do grupo.

Logo abaixo, serão feitos alguns recortes desse formulário, com as respectivas perguntas e respostas. Há de se levar em consideração que apenas 18 (dezoito) dos 28 (vinte e oito) alunos(as) responderam às questões.

Gráfico 1- Tempo que estudam espanhol

6. Você estuda espanhol desde que ano?

18 respostas



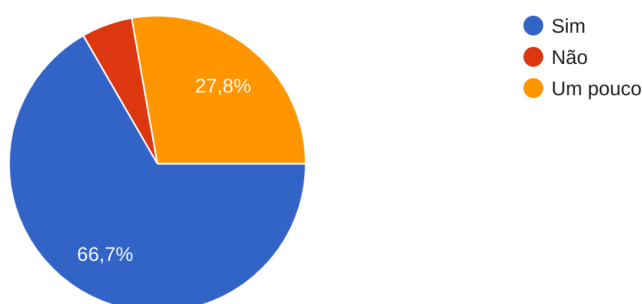
Fonte: Autora (2024)

Podemos observar, de acordo com o gráfico, que a maioria dos alunos (72,2%) tiveram contato formal com o idioma desde o 6º ano do ensino fundamental e apenas uma aluna (5,6%) nunca havia estudado espanhol na escola.

Gráfico 2 - Gosto pelo estudo do idioma

7. Você gosta de estudar espanhol?

18 respostas



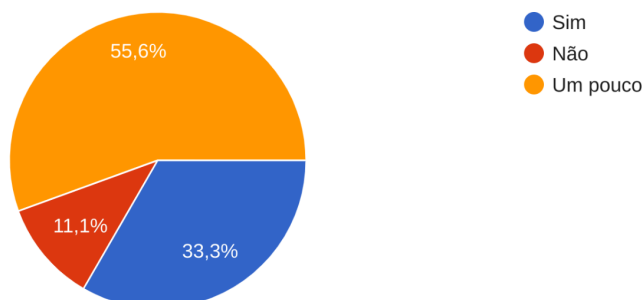
Fonte: autora (2024)

Quando questionados sobre o gosto pelo estudo da língua espanhola, 66,7% o que corresponde a 12 (doze) alunos declara gostar de estudar a língua. Enquanto 27,8% correspondente a 05 (cinco) declaram gostar um pouco e apenas 5,6% o equivalente a 01 (um) aluno diz não gostar de estudar espanhol.

Gráfico 3- Facilidade em aprender outra língua

11. Você acha que tem facilidade para aprender outra língua?

18 respostas



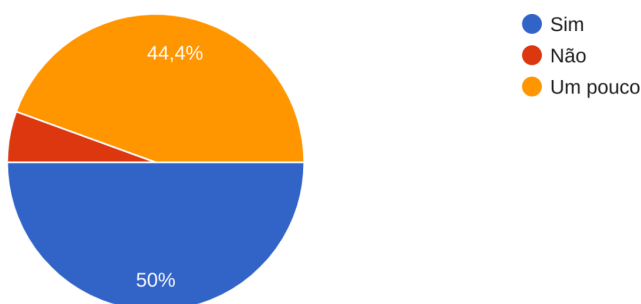
Fonte: Autora (2024)

Nesse gráfico, em que os participantes responderam se eles tinham facilidade em aprender outra língua, 33,3%, que representam 06 (seis) alunos, declaram ter facilidade de aprender outro idioma. Sendo que 55,6%, que correspondem a 10 (dez) alunos, declaram ter pouca facilidade e apenas 11,1%, o que equivale a 02 (dois) alunos, declara não ter facilidade em aprender outro idioma.

Gráfico 4 - Facilidade em aprender espanhol

12. Você acha que tem facilidade para aprender espanhol?

18 respostas



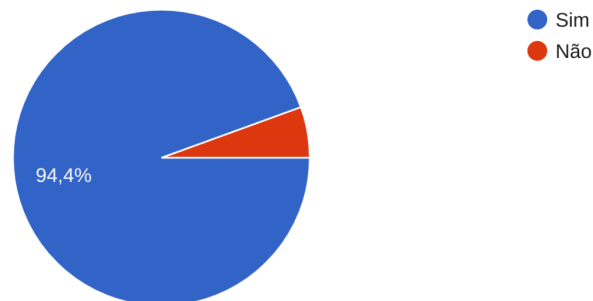
Fonte: Autora (2024)

Quando questionados sobre a facilidade de aprender espanhol, 50%, o que representa 09 (nove) alunos, declaram ter facilidade. Sendo que 44,4%, o correspondente a 08 (oito) alunos, declaram ter pouca facilidade e que apenas 5,6%, representando apenas 01 (um), declara não ter facilidade para aprender espanhol.

Gráfico 5- Contato com falantes de espanhol

13. Você tem contato com alguém que fala espanhol?

18 respostas



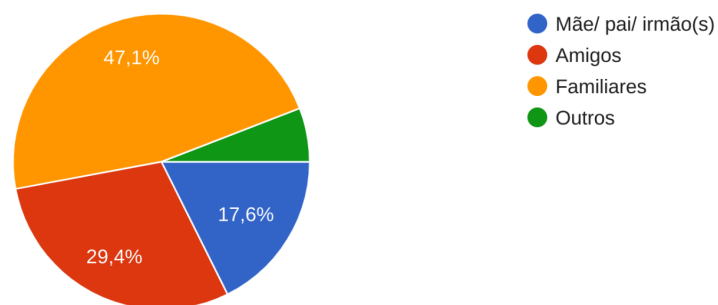
Fonte: Autora (2024)

No que tange ao contato com falantes de espanhol, podemos observar, de acordo com o gráfico, que 94,4%, o que corresponde a 17 (dezessete) alunos, declaram ter contato com falantes de espanhol ao passo que apenas 5,6%, 1(um) aluno, declara não ter contato com falantes de espanhol.

Gráfico 6 - Relação com o falante de espanhol

13.1. Se SIM, qual sua relação com essa pessoa?

17 respostas



Fonte: Autora (2024)

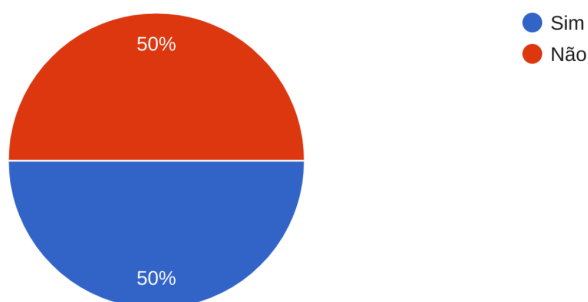
E quando questionados sobre a relação com esse falante, 47,1%, o equivalente a 8 (oito) alunos, responderam que eram seus familiares, 29,4%, o que corresponde a 5 (cinco) participantes, afirmaram serem amigos, 17,6%, parentes

de primeiro grau (pai, mãe e irmã/o) e 5,9% referente a 1 (um) participante assinalou como outros.

Gráfico 7 - Familiares falantes de espanhol como língua materna

15. Algum familiar de primeiro grau tem o espanhol como língua materna?

18 respostas



Fonte: Autora (2024)

No que se refere a familiares falantes de espanhol podemos perceber através do gráfico que 50%, o que equivale a 9 (nove) participantes, responderam que possuem algum familiar de primeiro grau que tem o espanhol como língua materna e o mesmo número de participantes, ou seja, 50% (nove alunos) afirma não possuir nenhum familiar falante de espanhol como língua materna.

Diante dos dados apresentados, é possível traçar um perfil mais detalhado dos alunos participantes desta pesquisa. A aplicação do questionário inicial revelou que a maioria dos estudantes possui um contato prolongado e formal com a língua espanhola, desde o Ensino Fundamental, com uma predominância de estudantes que demonstram gosto e certa facilidade no aprendizado do idioma. No entanto, a diversidade no grau de familiaridade e facilidade com a língua sugere diferentes níveis de engajamento e competência entre os alunos.

Além disso, o fato de que metade dos participantes tem familiares falantes de espanhol como língua materna indica uma potencial influência cultural direta no processo de aprendizagem. Esses aspectos são fundamentais para compreender as dinâmicas de ensino e aprendizagem dentro do grupo, bem como para a análise dos resultados obtidos a partir da aplicação do MDA.

Com esse panorama estabelecido, passamos a descrever os instrumentos utilizados para a geração de dados neste estudo, a saber:

1- Questionário:

Segundo Latorre (2008) o questionário como instrumento de uso para coleta de dados em pesquisas no campo de ciências sociais é o instrumento de uso mais universal. Para o autor, o questionário consiste num conjunto de perguntas sobre um determinado tema ou problema de estudo que o sujeito responde por escrito. Nesse mesmo sentido, Paiva (2024) define questionário como um instrumento de pesquisa com questões escritas em papel ou em formato digital a ser respondido por uma pessoa, uma amostra representativa de um grupo ou uma sala de aula.

Latorre (2008) afirma que há duas razões para usar o questionário em um projeto de investigação-ação: a primeira delas é para obter informação básica que não é possível de conseguir de outra forma e a segunda é avaliar o efeito de uma intervenção quando é inapropriado conseguir um feedback de outra maneira.

O pesquisador ainda reforça as seguintes considerações: reforçar a ideia de que não existem respostas verdadeiras, e sim respostas apropriadas que mantêm um diálogo aberto. Em outras palavras, para o autor, não há perguntas “corretas”, mas sim, perguntas “apropriadas” cujas respostas podem mudar as coisas. Latorre (2008) ressalta que perguntas fechadas podem ser muito descritivas enquanto as perguntas abertas permitem ao participante expressar-se num nível de ideias mais amplo.

Reconhecendo e analisando a realidade dos participantes bem como os recursos disponíveis à pesquisadora, optamos pela elaboração de dois questionários. O primeiro questionário composto por dezessete questões combinando questões abertas e fechadas e teve o intuito de coletar dados biográficos que possibilitaram traçar o perfil linguístico dos estudantes como, por exemplo, o contato com a língua espanhola, tempo de exposição ao idioma, afeição com relação à língua, etc.

O questionário foi aplicado durante as aulas de língua inglesa realizadas no turno da tarde na escola. A ferramenta utilizada na elaboração e aplicação do questionário foi o Google Forms. Os alunos utilizaram seus próprios aparelhos celulares e os que não o dispunham tiveram acesso aos netbooks da escola e à internet, o que permitiu a realização da tarefa diagnóstica. Após todos acessarem o

questionário pelo link, a professora deu instruções acerca do preenchimento do instrumento e sanou algumas dúvidas pontuais. Os alunos tiveram 20 minutos para responder ao questionário, o qual foi cumprido de maneira satisfatória.

O segundo questionário composto por nove perguntas abertas foi elaborado em arquivo GoogleDocs. O referido instrumento tinha por objetivo receber um feedback dos alunos com relação ao projeto aplicado na turma, englobava temas como: o que mais surpreendeu os alunos, como eles se sentiram durante a aplicação do projeto, suas percepções sobre a língua espanhola, etc. Este questionário também foi aplicado durante as aulas de língua inglesa realizadas no turno da tarde na escola.

A professora entregou aos alunos o questionário impresso e também o disponibilizou no grupo da turma no WhatsApp. Posteriormente, a professora leu o instrumento com os alunos e deu instruções acerca de seu preenchimento e sanou algumas dúvidas pontuais. Os alunos tiveram 30 minutos para responder ao questionário, o qual foi cumprido de maneira satisfatória.

Os questionários foram aplicados em momentos distintos dado seus objetivos, um antes de iniciar o projeto e o outro no término do projeto, sendo respectivamente o questionário 1 e 2.

2- Tarefas do MDA/produto pedagógico: as tarefas realizadas com os alunos foram registradas em forma de áudio, vídeo e/ ou escrita para serem utilizadas com a finalidade de verificar se o imaginário/as representações sobre a língua foram ressignificadas durante o processo de aplicação do MDA.

De acordo com Medeiros (2020), o Produto Pedagógico (doravante PP) representa a transposição ou materialização de uma pesquisa científica e acadêmica com uma proposta pedagógica para ser compartilhada com pares, em diferentes níveis ou modalidades de ensino. Segundo a autora, tais materiais podem ser apresentados em forma de texto, livro impresso ou ebook, sequência didática, roteiros, entre outros.

Ademais, a autora salienta que não há uma forma pré-definida para o PP, mas que este propicia um espaço de exercício da criatividade e autoria do investigador sendo importante reforçar que as análises, as pesquisas e o referencial teórico que embasam a dissertação também sustentam o PP. Medeiros (2020) menciona que, com base em suas experiências como orientadora, nem

sempre o PP é parte final da pesquisa, geralmente é através dele que pode se originar um estudo.

No decorrer deste trabalho referimo-nos ao Produto Pedagógico como Material Didático Autoral (MDA), adotando a nomenclatura utilizada em diversas dissertações e produtos pedagógicos gerados no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, por exemplo, em Linhati (2021) e Mora (2020).

3- Registros fotográficos e em áudio e/ou vídeo: os encontros foram registrados para serem utilizados na pesquisa;

De acordo com Paiva (2024), os registros fotográficos podem auxiliar o observador a registrar cenas da sala de aula. Para a autora, as fotografias podem ser utilizadas a fim de mostrar pontos de vista e registrar mudanças em um período de tempo determinado. Tais registros em intervalos regulares permitem registrar, por exemplo, as exposições de trabalhos dos alunos em murais, a organização da sala de aula, o posicionamento da docente para ampliar o material de observação (PAIVA, 2024). As gravações também são consideradas pela autora, uma ótima estratégia para revisão das notas do pesquisador. Nesta pesquisa, selecionamos alguns momentos e excertos das falas dos alunos durante as quais foram posteriormente transcritas pela docente.

4- Diário reflexivo: o instrumento foi utilizado ao fim de cada encontro de forma escrita pela pesquisadora, apresentando suas observações e reflexões sobre o processo de intervenção pedagógica.

Segundo Leite (2019) o uso de diários tem sido uma prática frequente em cursos dedicados à formação de professores que buscam qualificar o processo de ensino por meio da reflexão sobre a práxis. Para Zabalza (2004), escrever e ler sobre o que fazemos permite-nos alcançar certo distanciamento da ação e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva. Ainda de acordo com a autora, estamos tão imersos no ritmo frenético do dia a dia que mal conseguimos encontrar tempo para reflexão, planejamento e revisão de nossas ações e emoções. Nesse contexto, o diário se torna um refúgio onde podemos pausar e contemplar.

O diário de aula é amplamente empregado em pesquisas educacionais, frequentemente embasado nos estudos de Zabalza (1994). Ele é concebido como uma ferramenta para o professor refletir sobre sua prática, fornecendo uma fonte

vital para questionamentos e reflexões que capacitam o professor a assumir o papel de pesquisador de suas próprias ações. Além de servir como uma ferramenta para reflexão e autoavaliação, esse tipo de diário é utilizado como um meio de coleta de dados em pesquisas e áreas relacionadas.

Zabalza (2004) defende que esse formato de diário oferece ao professor a oportunidade de se envolver em autorreflexão, possibilitando uma análise mais aprofundada de sua prática pedagógica. Isso não apenas permite a identificação de erros e áreas de melhoria, mas também incentiva o professor a se tornar autocrítico, assumindo o papel de pesquisador de suas próprias ações.

O Diário de Campo é reconhecido como uma ferramenta de coleta de dados (HILA, 2009). Sua natureza consiste em relatar e organizar ações e atividades, focando na descrição dos eventos sem necessariamente promover reflexão. Nessa ótica, é considerado mais como uma agenda de tarefas, um caderno de observações e relatos pontuais de interações individuais, ou até mesmo um resumo descritivo das intervenções e da realidade. Os elementos cruciais que permeiam o dia a dia da intervenção muitas vezes não são documentados, deixando implícitos seus significados ou a falta deles (LIMA, 2007).

Souza (2018) afirma que o diário de campo tem como propósito catalogar e/ou registrar de forma objetiva ou subjetiva os dados coletados durante as atividades realizadas com a comunidade em sua totalidade. Ele aborda as demandas identificadas, reconhecendo os demandantes, refletindo sobre teorias e outras discussões pertinentes ao trabalho realizado, e considera as questões sociais relevantes que emergem do convívio com a comunidade.

Dessa forma, o diário de campo pode servir como um método de registro profissional, podendo, quando utilizado regularmente, "contribuir para destacar as categorias emergentes do trabalho profissional, permitindo análises mais aprofundadas" (LIMA, 2007, p. 97). Isso ocorre porque, ao adotar o hábito de observar e descrever posteriormente no diário, o indivíduo passa a detalhar suas ações para sistematizá-las e fica mais atento aos acontecimentos que anteriormente passavam despercebidos.

Como registros de avaliação foram utilizadas as produções dos alunos, momentos de conversa e comentários durante as aulas/atividades, bem como os registros em fotos e/ou vídeos. Desta forma, tornou-se possível avaliar o percurso

realizado pelos estudantes, bem como permitir uma reflexão contínua acerca da pesquisa e da construção da intervenção pedagógica.

Para garantir que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, foi necessário estabelecer uma conexão clara entre o objetivo geral, os objetivos específicos e os instrumentos de geração de dados utilizados ao longo do processo. O Quadro 1, a seguir, ilustra essa relação, destacando como cada objetivo específico foi associado a instrumentos de coleta que permitiram a geração de dados relevantes para a análise.

Quadro 1 - Correlação entre objetivo geral, objetivos específicos e instrumentos de geração de dados

Objetivo geral	Objetivos específicos	Instrumento de geração de dados
Contribuir para a manutenção do Espanhol no Ensino Médio através de uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem da língua em uma escola pública na fronteira Brasil-Uruguay.	Evidenciar as representações dos estudantes em relação à língua espanhola;	Questionários Gravações de aulas Tarefas do MDA Diário de campo
	Fomentar o ensino-aprendizagem do espanhol como língua adicional e língua próxima no Ensino Médio;	Tarefas do MDA
	Desenvolver uma intervenção pedagógica para o ensino-aprendizagem do espanhol na fronteira Brasil/Uruguay a partir de uma perspectiva intercultural.	Tarefas do MDA Aplicação do MDA

Fonte: Autora (2024)

A seguir, detalha-se a metodologia da proposta de intervenção adotada, que buscou promover uma integração efetiva entre teoria e prática, buscando proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem significativas e culturalmente conectadas.

4.2 Metodologia da proposta de intervenção

Cabe ressaltar que, em nossa concepção, é impossível ensinar línguas de maneira significativa sem incluir cultura. Uma vez que, conforme Paraquett (2010), apenas formamos/ construímos nossa identidade através do diálogo com outras pessoas e outras culturas e, como professores de línguas, esse é um privilégio que vivemos todos os dias em nossa prática profissional. Por conseguinte, o processo de construção identitária possui caráter social e não se limita aos muros da escola, ainda que esta exerça um papel fundamental.

Diante do exposto, reforçamos que, assim como Paraquett (2010), entendemos a aprendizagem de línguas adicionais como acesso a outra cultura. Acesso este que, segundo a autora, permite a COMpreensão do outro, segundo a autora, dotado do prefixo bastante pertinente, pois sugere ligação, simultaneidade, perfeição ou intensidade.

Deste modo, surgiu então a presente proposta de pesquisa, cujo objetivo é colaborar para a reflexão acerca do ensino de espanhol no Brasil por meio de uma perspectiva intercultural composta por atividades que possam desenvolver as habilidades de compreensão e produção escrita bem como a compreensão e produção oral dos alunos. Sabendo da relevância das quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, oral, auditiva) e visando apresentar uma alternativa para as eventuais problemáticas escolares que envolvem o ensino desta língua no país, a presente pesquisa apresentará uma proposta de projeto de intervenção pedagógica.

A fim de darmos início às discussões metodológicas que pretendemos adotar nesta pesquisa, destacamos que nos baseamos na ótica da metodologia de sequência didática, visto que esta se adequa aos objetivos da presente pesquisa bem como ao contexto ao qual será aplicada. No que tange à Sequência Didática (SD), entendida como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ;

NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), a presente pesquisa terá como base o desenvolvimento de atividades que auxiliarão os alunos em suas produções finais, proporcionando o aprimoramento de seus conhecimentos sobre gêneros textuais e aspectos interculturais, que serão explorados por meio de um material didático autoral (MDA) desenvolvido pela pesquisadora. Porém cabe ressaltar que apesar de nos basearmos na concepção supramencionada, não aderimos estritamente às etapas e módulos apresentados pelos autores.

Somados aos objetos que estabelecem a viabilidade de comunicação, o gênero textual “trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 64). Tendo em vista a singularidade do contexto escolar, os gêneros passam a ocupar novas finalidades, não apenas de comunicação, mas também como instrumentos no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) apresentam alguns tópicos com o objetivo de orientar os professores no tratamento transversal aos temas sociais sugeridos nos textos selecionados. Dentre as principais ideias discutidas nos PCN (1998) e das OCEM (2006), documentos elaborados para e a partir da realidade sociocultural brasileira, ressaltamos:

- O conceito de cultura é difuso e as culturas não são homogêneas. O construto do termo cultura deve ser entendido como um conjunto de conhecimentos, crenças ou costumes adquiridos pelo indivíduo socialmente;
- Trabalhar com a perspectiva intercultural é assumir uma série de princípios como solidariedade, reconhecimento mútuo, os direitos humanos e a dignidade para todas as culturas. Enfim, trata-se de promover o diálogo a partir da aprendizagem de LAs.

No que tange aos PCNs, estes ressaltam a importância de que o professor:

- ❖ selecione temas transversais dando atenção à pluralidade cultural da língua-alvo;

- ❖ trabalhe com distintos gêneros textuais, a fim de que o aluno perceba a linguagem como ela se aplica no mundo social;
- ❖ priorize a leitura e a interpretação de textos, porém tendo em vista a referência de que o aluno tem conhecimento prévio em língua materna (LM);
- ❖ não se restrinja ao estudo de normas gramaticais, a memorização de regras e a prioridade da língua escrita, do mesmo modo, o ensino deve ser feito de maneira contextualizada e vinculada a realidade sociocultural do aprendiz;
- ❖ e, contribua para a formação cidadã do aluno, permitindo-lhe ser uma pessoa crítica, consciente e, principalmente, aberta às diferenças culturais.

Já no tocante as OCEM, ressalta-se ser essencial:

- ❖ dar atenção à pluralidade e heterogeneidade da língua espanhola, abandonando os discursos hegemônicos e de preconceitos linguísticos e/ou culturais;
- ❖ reconhecer o grau de proximidade/distância entre as línguas portuguesa e espanhola, mas refletir sobre o significado dessa proximidade no que tange a representação de língua fácil/ difícil;
- ❖ compreender o “portunhol” como um processo natural e não impureza ou “equivoco”;
- ❖ lembrar que a aprendizagem de LE na Educação Básica no contexto da escola regular está comprometida com a formação do aprendiz como cidadão.

Diante do exposto, baseando-nos nos documentos oficiais supracitados e reconhecendo a lacuna existente na BNCC no que tange ao ensino de espanhol no Ensino Médio, elaboramos então a presente proposta de intervenção pedagógica.

4.3 Objetivos de ensino-aprendizagem

4.3.1 Objetivo geral

Aplicar uma intervenção pedagógica voltada para o ensino de língua espanhola sob um enfoque intercultural e decolonial que abranja os aspectos histórico-geográficos, linguísticos e culturais.

4.3.2 Objetivos pedagógicos

- ❖ Fomentar o reconhecimento da identidade cultural dos alunos, promovendo uma reflexão sobre suas próprias raízes, vivências e pertencimentos, e como esses elementos se entrelaçam com a cultura e a interculturalidade na fronteira Brasil-Uruguay.
- ❖ Propiciar aos estudantes momentos de reflexão sobre aspectos das línguas portuguesa e espanhola;
- ❖ Ampliar o contato dos aprendizes com as diferentes culturas de países hispanofalantes da América do Sul;
- ❖ Identificar alguns aspectos histórico-geográficos que nos aproximam destes países.

4.4 Etapas e procedimentos

Nessa seção, apresentamos a estrutura de aplicação do projeto, dividido em três unidades, a saber: Introdução à Interculturalidade e à Fronteira Brasil-Uruguay, Intercâmbio cultural e linguístico e Identidade cultural e representações midiáticas.

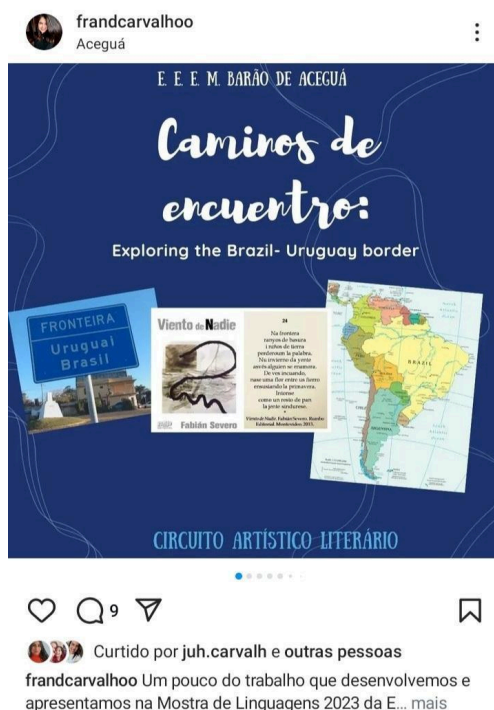
O presente projeto foi executado durante o terceiro trimestre do ano de 2023 entre os meses de outubro e dezembro. Ele está organizado em três unidades, composto por uma carga horária total de 19 horas-aula divididas em 10 encontros. Cada unidade abarcou um aspecto acima supracitado sendo composta por três a seis horas/aula distribuídas ao longo do trimestre.

A seguir, descrevemos, resumidamente, o plano de intervenção pedagógica.

Projeto “*Caminos de encuentro: Explorando la frontera Brasil-Uruguay*”

Tema: O outro e eu: a aproximação do Brasil com o Uruguay na região fronteiriça.

Figura 4- Cartaz de divulgação do projeto



Fonte: Autora (2023)

Apresentação da situação (1 h/a): Nessa parte, a professora irá conversar com os alunos e explicar o tema da SD e seus respectivos objetivos. Também será o momento onde entregará os Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais e Responsáveis Legais. Explicará aos alunos os campos que devem ser assinados pelos responsáveis, posto que todos os estudantes são menores de 18 anos e acordará uma data para entrega dos documentos assinados.

Produção inicial (1 h/a): A seguir, a professora mostrará à turma um vídeo tratando a temática da fronteira e fará questões sobre o que é apresentado e compreendido do vídeo. Em seguida, dividirá a turma em grupos e fornecerá a cada grupo um exemplo de prática (inter)cultural na fronteira (por exemplo, festivais culturais, culinária, música). Logo, conduzirá uma discussão sobre o conceito de interculturalidade, destacando como ele se relaciona com a coexistência de diferentes culturas na região e pedindo que cada grupo, ao apresentar seu tema, discuta sobre como, na opinião dos estudantes, ele ilustra a interculturalidade.

Módulo 1 (4 h/a) Com o objetivo de sensibilizar os alunos a respeito da temática,

a professora mostrará um mapa da região fronteira, destacando cidades, rios e fronteiras. Após, dividirá a turma em grupos de quatro a cinco alunos e dará a cada grupo um mapa histórico da região com eventos marcantes, por exemplo, tratados e guerras envolvendo a região onde hoje se localizam os países Brasil e Urugua. Eles devem identificar, discutir e apresentar esses eventos à turma por meio de um seminário, na próxima aula. Na sequência, a professora conduzirá uma discussão sobre como esses eventos históricos ainda afetam a vida e a cultura na fronteira hoje.

Módulo 2 (3 h/a) No módulo II, serão exploradas as influências linguísticas e culturais mútuas na fronteira Brasil-Urugua. Para tal, a professora retomará aspectos apresentados nas aulas anteriores sobre a história das interações entre Brasil e Urugua nesta região, salientando que essas interações contribuíram para a influência mútua nos idiomas falados na fronteira. Logo, apresentará exemplos de palavras e expressões que foram influenciadas pela convivência na fronteira. Exemplos incluem palavras que têm significados diferentes em português e espanhol, mas são usadas de maneira semelhante na fronteira. E, também exemplos de palavras ou expressões que são uma mistura de português e espanhol, conhecidas como "portunhol" ou "portuñol". A seguir, a turma será dividida em grupos e cada grupo deverá elaborar uma lista com exemplos de palavras e expressões que foram influenciadas pela convivência na fronteira. Após, os alunos compartilharão suas descobertas com a turma. A aula seguinte, será focada na análise linguística e cultural da poesia "Vinticuatro- La Inyente" de Fabián Severo. No primeiro momento, os alunos serão orientados a ler e escutar individualmente a poesia. Em seguida, a professora pedirá aos alunos que identifiquem expressões e palavras que considerem representativas do contexto cultural em que foi escrita, bem como termos regionais ou locais que transmitam sentimentos específicos. Depois, serão divididos em grupos para discutir suas escolhas, explicando como esses termos contribuem para o entendimento cultural da obra. Cada grupo apresentará suas observações à turma, compartilhando suas percepções. Para finalizar, haverá uma discussão geral sobre como a língua é utilizada na poesia para descrever situações específicas, transmitindo emoções e nuances culturais.

Módulo 3 (6 h/a)

Neste módulo, iremos discutir sobre Estereótipos Culturais e Representações Midiáticas, os alunos começarão discutindo suas ideias sobre estereótipos culturais, com as respostas sendo anotadas pela professora no quadro. Em seguida, será apresentada uma definição formal de estereótipos culturais, acompanhada de exemplos concretos de imagens, anúncios ou vídeos que contenham essas representações, destacando seus impactos negativos. Após essa etapa, os alunos serão divididos em grupos pequenos para analisar exemplos de representações midiáticas que contenham estereótipos, identificando-os e discutindo como influenciam a percepção de diferentes culturas. Cada grupo compartilhará suas análises com a turma, seguida de uma discussão aberta sobre como esses estereótipos moldam preconceitos e afetam a visão das culturas. Após, haverá uma reflexão sobre o impacto dos estereótipos na identidade cultural e formas de promover representações mais autênticas e inclusivas. Como atividade extraclasse, os alunos devem pesquisar exemplos positivos de representações culturais para a próxima aula. Na sequência, a professora irá propor aos alunos que, em grupos, escolham um estereótipo cultural para desconstruir, podendo relacioná-lo ao contexto da fronteira Brasil-Uruguay ou às representações midiáticas de diferentes culturas. Em seguida, será feito um *brainstorming* para definir a abordagem da desconstrução, considerando narrativa, personagens e cenários. Após, os grupos iniciarão a escrita do roteiro, definindo a mensagem crítica a ser transmitida. A produção do projeto audiovisual será realizada de maneira extraclasse, com os alunos gravando e editando vídeos de 3 a 5 minutos, utilizando dramatizações, entrevistas ou montagens para ilustrar a crítica ao estereótipo. Na etapa final, os grupos apresentarão seus vídeos à turma, e uma discussão reflexiva será conduzida sobre a importância de desconstruir estereótipos e a relevância da mídia audiovisual nesse processo. Cada aluno escreverá uma nota reflexiva sobre sua experiência e o aprendizado em relação aos estereótipos e interculturalidade. A avaliação considerará a participação crítica, a criatividade e a eficácia na desconstrução dos estereótipos.

Produção final (2 h/a)

Como produção final, os alunos elaborarão um *lapbook*, que incluirá as atividades realizadas durante o projeto, como por exemplo, palavras em português e

espanhol com seus significados, poemas em *portuñol* selecionados e parte das buscas apresentadas em seminário. No dia da mostra cultural, os lapbooks serão expostos junto com os vídeos produzidos, permitindo que os alunos apresentem e discutam seus trabalhos.

Socialização (2 h/a)

Na etapa da socialização, os alunos participarão de uma mostra cultural, onde apresentarão seus vídeos e os trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto. Durante a mostra, cada grupo exibirá seu projeto audiovisual e terá a oportunidade de responder perguntas e receber feedback dos colegas e corpo docente da escola. Para finalizar, alguns alunos irão compartilhar o que aprenderam com o projeto, como a atividade ajudou a expressar sua compreensão do tema e os desafios enfrentados.

4.5 Produto Pedagógico: “Caminos de encuentro: Explorando la frontera Brasil-Uruguay”

A partir dos resultados obtidos na aplicação do projeto de ensino de Língua Espanhola, intitulado “*Caminos de encuentro: Explorando la frontera Brasil-Uruguay*”, pretende-se elaborar um e-book como material de apoio para professores de língua espanhola de Ensino Médio, podendo ser facilmente adequado a outros níveis de ensino. Ademais, o MDA contará com uma apresentação geral do tema e sua relevância no que diz respeito à presença da interculturalidade na sala de aula de LAs.

No que tange a forma de circulação do MDA, o e-book acompanhará a dissertação e estará disponível, na forma de arquivo *pdf*, no repositório acadêmico da universidade. Ademais, o material também será disponibilizado em repositórios de acesso aberto, além de enviado às escolas da região de abrangência da escola através das Secretarias Municipais de Educação.

4.6 Cuidados éticos

O presente projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unipampa. Ademais, o trabalho também foi registrado na Plataforma Brasil, de acordo com as exigências do sistema CEP/CONEP. Além disso, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) e o preenchimento do

termo pelos responsáveis pelos sujeitos da pesquisa, já que são menores de idade.

No próximo capítulo, será realizada a análise dos dados gerados ao longo do processo de intervenção, com o objetivo de verificar se as metas estabelecidas para este trabalho foram alcançadas de maneira satisfatória.

5. O ESPANHOL NA FRONTEIRA: ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOS DISCENTES E DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO SOB UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E DECOLONIAL

Neste capítulo, evidenciaremos as representações dos estudantes em relação à língua espanhola, a partir dos dados gerados pelos questionários antes e após a aplicação do MDA, bem como de algumas falas dos alunos durante as aulas. Além disso, descrevemos sucintamente a abordagem da interculturalidade e decolonialidade no MDA. Dessa forma, este capítulo se divide em duas partes: (1) representações em relação à língua espanhola e (2) a descrição da abordagem da interculturalidade e decolonialidade no MDA.

Na presente pesquisa, os excertos das falas dos estudantes revelam uma representação sobre o fenômeno do portunhol e da interculturalidade na região fronteiriça entre Brasil e Urugway. Os alunos demonstram uma postura crítica sobre práticas linguísticas (STURZA, 2010) híbridas que emergem nesse contexto particular, onde o espanhol e o português se mesclam, criando uma nova forma de expressão: o Portunhol. Essa dinâmica reforça a ideia do espanhol como "língua de encontro", sustentando a interação e o diálogo entre as duas línguas.

A análise das interações dos alunos permite observar não apenas como isso afeta o entendimento da língua, mas também como questões identitárias e culturais se entrelaçam no cotidiano fronteiriço. A seguir, separamos os recortes das falas transcritas dos alunos por tópicos, a fim de facilitar a leitura e elaboração da análise:

5.1 Representações dos alunos sobre a língua espanhola

As opiniões e atitudes dos alunos em relação ao valor do espanhol nas interações diárias e sociais não são apenas individuais, mas refletem representações sociais mais amplas que fazem parte da realidade fronteiriça. Essas representações são formadas e reforçadas pelo ambiente sociocultural em que vivem, onde o espanhol desempenha um papel importante devido à proximidade com países de língua espanhola.

Uma dessas representações se manifesta nas justificativas apresentadas sobre a importância de aprender espanhol, evidenciando o lugar da língua nas práticas sociais locais. K.L., por exemplo, menciona a necessidade prática do

espanhol, afirmando que é necessário “pelo simples fato de muitas vezes precisar usar esta língua onde moro”. K.L. em sua fala reflete uma visão da língua espanhola como prática indispensável para a vida cotidiana na fronteira, enfatizando sua utilidade para a interação com o ambiente. A.C.B. também expressa uma representação semelhante ao ver o espanhol como essencial para uma vida mais satisfatória na fronteira, dizendo que “estudar espanhol é importantíssimo, pois me ajuda a manter uma vida agradável na fronteira”. Essas afirmações revelam como o domínio do espanhol está associado à ideia de bem-estar e adaptação ao contexto local, ecoando uma representação coletiva que atribui valor prático e social ao espanhol.

Outro ponto relevante nessas representações está no papel do espanhol em oportunidades profissionais. G.S.L. comenta que o espanhol “pode ajudar muito fora do país talvez”, enquanto L.O.G. destaca que a língua oferece “mais oportunidades de trabalho”, refletindo uma visão compartilhada entre os estudantes sobre o valor da língua não apenas localmente, mas também em contextos internacionais. Essa representação está vinculada à percepção de que o aprendizado do espanhol amplia as perspectivas profissionais e de vida dos alunos, posto que muitos possuem família no outro lado da fronteira e pensam em perseguir seus objetivos profissionais no Uruguay.

Além disso, a proximidade entre o espanhol e o português emerge como uma representação recorrente, evidenciada por A.C.S., que afirma que “é legal saber outra língua perto do nosso português”, e G.C., que ressalta que o espanhol é “uma língua típica da fronteira onde moramos”. Essas falas refletem uma construção coletiva que enxerga o espanhol como parte natural do repertório linguístico regional, valorizado por sua semelhança com o português.

Segundo Sturza (2024), na extensa zona de fronteira do Arco Sul, especialmente onde há povoamento e uma dinâmica estabelecida de convivência fronteiriça, ainda que não existam mapeamentos sociolinguísticos ou etnografias que possam diagnosticar claramente o bilinguismo entre português e espanhol, sabe-se que essas línguas circulam nos mesmos espaços. Esse convívio gera certos níveis de intercompreensão, suficientes para atender às demandas da comunicação cotidiana, dada a presença de práticas sociais comuns (STURZA, 2019).

Ainda, segundo Sturza (2024), além da convivência diária intensificada pelos

constantes contatos entre os falantes de português e espanhol, a ocupação brasileira foi um fator decisivo para o surgimento do portunhol na região fronteira do Uruguai. Muitos imigrantes brasileiros atravessaram a fronteira, estabeleceram-se em comunidades, especialmente nas áreas rurais, e começaram a desenvolver atividades econômicas como agricultura e pecuária. Nesse contexto, para a autora, a definição do portunhol uruguaio e do portunhol como língua de fronteira está diretamente relacionada à dimensão geopolítica e ao fenômeno das mobilidades que caracterizam as fronteiras entre Brasil e países de língua hispânica.

O fenômeno do portunhol, por sua vez, é visto como uma prática linguística híbrida comum na região fronteira (STURZA, 2019), como aponta um aluno ao afirmar que "o portunhol é frequente no dia a dia da vida na fronteira, isso facilita muito o entendimento". Essa prática é parte da representação coletiva sobre as línguas locais, onde o portunhol é valorizado como um recurso funcional para a comunicação. Sturza (2024) menciona este fenômeno, ao afirmar que no contexto da fronteira Brasil-Uruguai, é possível observar comunidades de imigrantes brasileiros nas zonas rurais do norte do Uruguai, uma região ocupada majoritariamente por brasileiros desde o início do século XIX. Ao longo desse período, o contato contínuo com o espanhol resultou no desenvolvimento do que os falantes chamam de "fronterizo", "brasileiro" ou "portunhol", uma língua usada tanto para a comunicação entre os membros das comunidades quanto em ambientes familiares.

A descoberta do "portunhol" foi um aspecto destacado por A.C.S., que ficou surpreso ao saber mais sobre essa prática linguística híbrida (STURZA, 2010), comum nas regiões fronteiriças. A importância do aprendizado do espanhol também chamou a atenção de muitos alunos, como D.B., que disse que "saber mais sobre o espanhol foi a parte que mais gostei e me surpreendeu".

As afirmações dos alunos revelam representações que evidenciam a diversidade e a riqueza cultural da região fronteira. E.B. destaca "a rica cultura dos países (Brasil e Uruguai)", enquanto L.O.G. reforça "a riqueza dos dois países". As representações sobre a pluralidade dos temas abordados nas aulas são ilustradas por K.L., que menciona "a diversidade de assunto e ideias". Já M.L.R. aponta "a semelhança entre culturas e a diversificação de idiomas", sublinhando a natureza multicultural e linguística do espaço fronteiro. Essas

representações refletem uma visão mais ampla da integração cultural nessa região.

Tais representações também se manifestam nas descobertas dos alunos ao longo do projeto. A.C.A. menciona a influência das cidades fronteiriças "no modo de fala", destacando a interconexão entre a geografia e a língua, enquanto A.S. se surpreende com "a miscigenação de culturas na fronteira". Essas afirmações revelam uma percepção coletiva da diversidade cultural e linguística da região, onde o espanhol, o português e o portunhol coexistem de maneira dinâmica.

Corroborando com o mencionado por Sturza (2024), o portunhol na fronteira uruguaia emerge como uma consequência da presença histórica e predominante do português em territórios além das fronteiras geopolíticas do Brasil, especificamente no norte do Uruguai. Nessa região, devido à ocupação brasileira, estabeleceu-se um contato contínuo entre falantes de espanhol e português. Em alguns casos, o "falar misturado" é chamado de "brasileiro" pelos falantes, embora reconheçam que o "brasileiro" não é o mesmo português falado no Brasil. Isso pode ocorrer porque os próprios falantes começaram a distinguir o que é o português do que chamam de "brasileiro", atribuindo a este o nome de portunhol (STURZA, 2024).

Por fim, alguns alunos expressaram surpresa com os novos conhecimentos adquiridos, como S.H., que afirmou que "descobri coisas novas no projeto", e R.A., que se surpreendeu com "os temas" trazidos pela professora, sugerindo que o conteúdo discutido foi além de suas expectativas. Essas percepções mostram que o projeto não só proporcionou uma compreensão mais profunda das dinâmicas culturais e linguísticas da fronteira, mas também expandiu o entendimento dos alunos sobre as semelhanças e diferenças entre as culturas envolvidas, além de despertar um novo interesse pelo espanhol.

As respostas dos estudantes revelam que, ao abordar o ensino do espanhol com uma perspectiva intercultural, é possível despertar nos alunos um entendimento mais profundo das dinâmicas culturais e linguísticas da região. Elas revelam um entendimento complexo, onde o portunhol é visto como uma forma válida de prática linguística. A análise dessas representações destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize as práticas de fala locais e reconheça a riqueza das identidades híbridas que emergem na fronteira.

Diante do exposto, concordamos com Arnoux (2010) ao destacar que o

ensino do espanhol no Brasil deve ir além da língua e incorporar uma abordagem intercultural que promova uma compreensão mais profunda da América do Sul. A integração de uma perspectiva cultural e linguística pode ajudar a construir um imaginário coletivo sul-americano e promover uma participação política e cultural mais inclusiva.

A representação linguística, a insegurança quanto ao domínio das línguas e as representações culturais e espaciais se misturam, demonstrando a necessidade de valorizar as práticas linguísticas (STURZA, 2010) e as identidades híbridas que emergem nesse ambiente. Concordamos com Arnoux (2010) ao destacar que o ensino do espanhol no Brasil é importante, mas, isoladamente, não é suficiente. Para que ele tenha um impacto mais profundo, é fundamental refletir e definir qual será o universo cultural de referência nas aulas de língua e em outras áreas do currículo, especialmente nas humanidades e ciências sociais. Nesses campos, pode-se promover um maior conhecimento e apreciação dos países vizinhos, enfatizando as diversas semelhanças que compartilhamos.

O projeto "*Caminos de Encuentro*" visa concretizar o objetivo descrito por Arnoux (2010), que defende que o ensino de línguas deve estar imerso em abordagens pedagógicas que promovam a construção de um imaginário coletivo sul-americano. Segundo Arnoux, é por meio dessa integração que se pode avançar para uma participação política que transcenda as fronteiras nacionais, promovendo maior solidariedade entre as nações.

Assim, o ensino de espanhol, aliado a uma perspectiva intercultural, não só expande o horizonte linguístico dos estudantes, mas também fomenta uma visão mais ampla da América do Sul. Isso permite que os alunos se tornem protagonistas na construção de uma identidade regional e no desenvolvimento de um projeto de integração solidário e inclusivo.

A seguir, apresentamos uma descrição sucinta sobre a abordagem da interculturalidade e da decolonialidade no material didático elaborado pela docente.

5.2 Explorando a Interculturalidade e a Decolonialidade: Uma Intervenção Pedagógica no Ensino do Espanhol na Fronteira Brasil-Uruguay

A presente seção visa descrever sucintamente a elaboração e a implementação de uma intervenção pedagógica no contexto do ensino do espanhol, com foco específico na região fronteira entre o Brasil e o Uruguay. Este

desenvolvimento é orientado por uma perspectiva intercultural que valoriza a interação e a convivência entre diferentes culturas presentes na área.

O material didático foi aplicado entre os meses de outubro e dezembro de 2023, totalizando 13 horas-aula. Durante esse período, conseguimos implementar duas das três unidades previstas, sendo elas: Introdução à Interculturalidade e à Fronteira Brasil-Uruguay e Intercâmbio Cultural e Linguístico. A terceira unidade, Identidade Cultural e Representações Midiáticas, composta por 6 horas-aula o que totalizavam às 19 horas-aula do projeto, não pôde ser plenamente realizada devido ao tempo, mas conseguimos concluir a produção final e a socialização dos trabalhos dos alunos. A intervenção seguiu as etapas metodológicas planejadas, garantindo o desenvolvimento das temáticas e a reflexão sobre a interculturalidade na fronteira.

A proposta busca integrar práticas educativas que promovam a compreensão mútua e o respeito pelas diversidades linguísticas e culturais dos alunos, ao mesmo tempo que desafia normas linguísticas tradicionais e estereótipos. A intervenção pedagógica é projetada para reconhecer e valorizar a realidade híbrida da fronteira, utilizando o espanhol não apenas como uma língua adicional, mas como um meio para fortalecer a identidade cultural regional. A abordagem intercultural e decolonial pretende enriquecer a experiência de aprendizado, promovendo um ensino que reflita e respeite a complexidade cultural e linguística dos estudantes.

Nesta seção, apresentamos parte do MDA com ênfase nas propostas de atividades direcionadas a professores, principalmente aqueles atuantes em zona fronteiriça, seguido da descrição da abordagem da interculturalidade e da decolonialidade no material didático. Além disso, comentamos cada um dos encontros, mencionamos como foi a aplicação baseada nos diários reflexivos escritos pela docente e, em alguns encontros, também apresentamos fotos dos alunos no momento de desenvolvimento das atividades.

A Unidade 1 denominada “Introdução à Interculturalidade e à Fronteira Brasil-Uruguay” composta por três encontros, a saber: (1) Apresentação da temática Interculturalidade, (2) Fronteira Brasil-Uruguay: Contexto histórico e geográfico- Parte 1 e (3) Fronteira Brasil-Uruguay: Contexto histórico e geográfico- Parte 2 totalizando 5 horas-aula.

Figura 5- Print da página do MDA correspondente ao 1º encontro

ENCUENTRO 1

PRESENTACIÓN DE LA TEMÁTICA:
INTERCULTURALIDAD

Objetivos:

- Introducir a los alumnos el concepto de interculturalidad.
- Sensibilizarlos sobre la importancia de la interculturalidad en la frontera Brasil-Uruguay.
- Incentivar la reflexión sobre identidades culturales.

Propuesta de Actividad:

1º paso: Buscar un video acerca de la frontera Brasil-Uruguay. En la página que sigue se presentan el enlace y el QRCode para utilización en clase.

2º paso: Presentar el video y hacer preguntas a los alumnos.

3º paso: (En dúos o grupos) Pedir a los alumnos que comenten acerca de una práctica cultural que se realice en la frontera.

4º paso: Los grupos deben compartir lo que han discutido con la clase.

Estos pasos garantizarán que los alumnos no solo comprendan el concepto de interculturalidad, sino que también reconozcan su importancia y su impacto en la región de la frontera Brasil-Uruguay.

Tiempo: 1 hora/clase

PROFESOR/A,
ES IMPORTANTE CONSIDERAR LA REGIÓN EN LA QUE ENSEÑAS AL SELECCIONAR UN VÍDEO PARA LA CLASE. SI TU REGIÓN ES DIFERENTE DE LA FRONTERA ENTRE BRASIL Y URUGUAY, DE DONDE PROVIENE ESTE PROYECTO, TE RECOMENDAMOS BUSCAR MATERIAL QUE TENGA MAYOR RELEVANCIA PARA LA REGIÓN DONDE ESTÁS.

5

Fonte: Autora (2024)

Neste primeiro encontro, o conceito de interculturalidade é central, sendo aplicado à realidade da fronteira Brasil-Uruguay. Os alunos são introduzidos a esse tema através de exemplos práticos, como festivais e a culinária, que ilustram as trocas culturais que caracterizam essa região. A atividade proposta, na qual os alunos, divididos em grupos, analisam práticas culturais específicas, revela como a interação entre brasileiros e uruguaios constrói uma identidade híbrida, rica em diversidade.

Para sensibilizar os alunos sobre essa convivência, a aula utiliza vídeos ou imagens que retratam a diversidade cultural da fronteira. Essas representações visuais destacam práticas compartilhadas, como música, festivais e gastronomia, que exemplificam o intercâmbio e a fusão de tradições entre as duas culturas. Assim, é possível perceber como essas interações resultam em uma identidade cultural única na região fronteira.

A divisão em grupos para discutir essas práticas culturais reforça a ideia de que a interculturalidade é um processo dinâmico, onde as identidades culturais estão em constante diálogo. Isso leva os alunos a entenderem que a cultura não é estática, mas sim moldada pelas interações históricas e sociais. Esse conceito é central, pois vai além do simples ensino de uma nova língua, integrando também a cultura e a diversidade que ela representa.

Com base nas ideias de Hall (1997), que enxerga a linguagem como um sistema de representações culturais, a aula visa sensibilizar os alunos para a necessidade de compreender a língua espanhola não apenas em termos linguísticos, mas também como uma manifestação das culturas latino-americanas. A língua, nesse sentido, é apresentada como um veículo para a transmissão de significados culturais. Portanto, desde o início, o MDA ressalta que o aprendizado da língua espanhola implica um entendimento profundo das culturas a ela associadas.

A decolonialidade aparece implicitamente quando são questionadas as estruturas que historicamente marginalizaram certas práticas culturais. Ao abordar a diversidade cultural da fronteira, a aula abre espaço para a valorização de tradições locais e narrativas que, muitas vezes, foram silenciadas ou ignoradas pelos discursos dominantes. Esse aspecto crítico é essencial, pois incentiva os alunos a reconhecerem a importância de práticas culturais menos visíveis, que também fazem parte da identidade regional. Ao discutir as identidades culturais, a decolonialidade emerge como um processo que busca superar as divisões coloniais, promovendo o reconhecimento das múltiplas vozes e influências presentes na fronteira. Isso desestabiliza as narrativas unilaterais e valoriza uma convivência mais horizontal entre diferentes culturas.

No que se refere à aplicação da primeira aula, iniciei a aula apresentando o vídeo "Portuñol", que despertou grande interesse entre os alunos. Segundo as anotações no diário, os estudantes ficaram bastante atentos ao conteúdo e

demonstraram curiosidade em relação às pessoas representadas no vídeo, especialmente um indígena cantando rap, que gerou comentários curiosos e engajados. Algumas partes do vídeo provocaram risadas, indicando que os alunos estavam atentos e se divertindo com o conteúdo.

Ao discutir os países representados no vídeo, os alunos reconheceram a fronteira entre Rivera e Santana do Livramento e até identificaram alguns locais no Paraguai. Esse reconhecimento ajudou a criar uma conexão mais forte com o tema abordado. Após a exibição, os alunos foram organizados em grupos de 4 a 5 pessoas, que seriam mantidos durante todo o projeto. Cada grupo discutiu práticas culturais da fronteira e depois compartilhou suas ideias com a turma. Conforme registrado no diário reflexivo, as discussões foram produtivas, e os alunos destacaram semelhanças entre brasileiros e uruguaios, como o consumo de mate, o uso da pilcha e a relação com o campo e os animais.

Durante as apresentações, um comentário de uma aluna chamou a atenção: *"Nosotros vamos a hablar del español que es de la frontera, que es un portuñol... no es tipo un español bien hablado"*. Esse comentário gerou uma reflexão sobre a dinâmica linguística na fronteira, abrindo espaço para a compreensão do portuñol como uma manifestação legítima das interações culturais entre os dois países.

Essa reflexão se conecta com o fato de que o processo de padronização tanto do espanhol quanto do português foi baseado em algumas de suas variantes vernaculares, especialmente as faladas pelas elites econômicas, culturais e políticas dos centros de poder (OLMO, 2024). No entanto, ao longo desse desenvolvimento, formas linguísticas consideradas inadequadas ou sem prestígio foram estigmatizadas. Essa estigmatização pode ter influenciado a visão de que o portunhol, por não ser uma forma "padronizada" de espanhol ou português, é visto como uma forma "inferior" de comunicação, embora seja uma representação autêntica e funcional das interações culturais na fronteira.

Após as apresentações dos grupos, a turma se envolveu em uma discussão coletiva sobre o conceito de interculturalidade e como ele se manifesta na região fronteiriça. A discussão foi enriquecedora, com os alunos demonstrando um bom entendimento inicial sobre o tema. Como destacado nas notas da professora, os alunos participaram ativamente e fizeram observações pertinentes, o que indicou uma compreensão clara do conceito.

Essa aula mostrou que os alunos foram capazes de reconhecer e analisar as trocas culturais de sua própria realidade, oferecendo uma visão crítica e reflexiva sobre a interculturalidade. Acreditamos que a aula também trouxe uma dimensão decolonial ao questionar as estruturas que marginalizam práticas culturais fronteiriças, promovendo a valorização dessas tradições locais. Ao final, a discussão sobre identidade cultural e a dinâmica linguística da fronteira reforçou o entendimento dos alunos sobre a interculturalidade como um processo dinâmico e moldado por interações históricas e sociais.

Sobre o encontro 2 denominado Fronteira Brasil-Uruguay: contexto geográfico e histórico.

Figura 6- Print das atividades propostas para o 2º encontro

ENCUENTRO 2

FRONTERA BRASIL-URUGUAY:
CONTEXTO GEOGRÁFICO E HISTÓRICO

Objetivos:


- Familiarizar a los estudiantes con el contexto geográfico e histórico de la frontera Brasil-Uruguay.
- Entender cómo los eventos históricos han formado la región.


Propuesta de actividad:

1º paso: Empieza la clase mostrando un mapa de la región fronteriza. Asegúrate de destacar las ciudades, ríos y las fronteras entre Brasil y Uruguay.

2º paso: Cuenta brevemente la historia de las relaciones entre Brasil y Uruguay en esta región. Incluye eventos importantes como la Guerra de la Cisplatina y el Tratado de Sant'Ana do Livramento.

3º paso: Divide la clase en dúos o grupos. Proporciona a cada dúo/grupo un mapa histórico de la región que incluya eventos destacados. *(actividades 1 y 2 de la hoja de trabajo del alumno)*

Continúa en la próxima página... 



Fonte: Autora (2024)

Neste encontro, a decolonialidade se manifesta ao examinar a história da fronteira, destacando o impacto de eventos históricos como a Guerra da Cisplatina e o Tratado de Sant'Ana do Livramento, que continuam a influenciar a vida contemporânea na região. Com o uso de mapas históricos, os alunos são incentivados a perceber como as fronteiras coloniais moldaram identidades regionais, enquanto ao longo do tempo, essas identidades foram adaptadas e

resistidas. A fronteira, mais do que uma linha política de separação, é analisada como um espaço de trocas culturais e convivência mútua entre brasileiros e uruguaios.

A análise geográfica e histórica da fronteira reforça como as interações entre os povos dessa região deram origem a uma identidade fronteiriça única, profundamente marcada pela troca cultural. A aula promove a compreensão de que a interculturalidade na fronteira não é um fenômeno isolado no presente, mas o resultado de processos históricos longos e contínuos, como a Guerra da Cisplatina e os tratados que definiram a linha divisória entre os dois países. Por meio do estudo desses eventos, os alunos podem entender melhor como a interculturalidade transcende as relações no tempo presente, sendo profundamente enraizada no passado.

Ao explorar a história da região, a aula oferece uma oportunidade para discutir a decolonialidade, questionando como as fronteiras e identidades foram moldadas por decisões coloniais e imperialistas. Eventos históricos, como a Guerra da Cisplatina, são usados para provocar uma reflexão sobre o impacto duradouro das estruturas coloniais, tanto no aspecto político quanto cultural. O uso de mapas históricos revela como essas fronteiras artificiais foram traçadas para servir a interesses coloniais, frequentemente ignorando as realidades locais e as interações culturais pré-existentes. Essa perspectiva crítica incentiva os alunos a repensarem as narrativas oficiais e valorizarem as múltiplas vozes que fazem parte da construção identitária da região.

Ao mesmo tempo em que aprofunda o conceito de interculturalidade, desta vez com um foco crítico, sustentado pelos estudos de Walsh (2012). A interculturalidade crítica, segundo essa perspectiva, visa destacar as desigualdades históricas e as estruturas de poder que permeiam as relações interculturais, especialmente na América Latina. Essa aula desafia os alunos a refletirem sobre a construção de suas próprias identidades culturais, e como o aprendizado do espanhol pode reforçar esses sentimentos de pertencimento. Paraquett (2010) também contribui para esse debate ao sugerir que a língua adicional desempenha um papel fundamental na formação da identidade cultural. Nesse contexto, as atividades propostas incentivam os alunos a se engajarem de maneira reflexiva sobre a história e cultura dos países de língua espanhola, conectando essas realidades com suas próprias vivências.

No que diz respeito à aplicação, nesta aula procuramos dar continuidade a intervenção, mantendo os mesmos grupos formados na aula anterior. Segundo relatamos no diário, foi entregue a cada grupo um mapa da região fronteira e pediu que comentassem o que sabiam sobre os fatos e lugares mencionados. Os alunos compartilharam informações sobre locais conhecidos, demonstrando interesse e curiosidade sobre a temática. No entanto, observamos que muitos alunos não tinham conhecimento das disputas de terras entre o Brasil e o Uruguai, revelando lacunas no entendimento histórico da região.

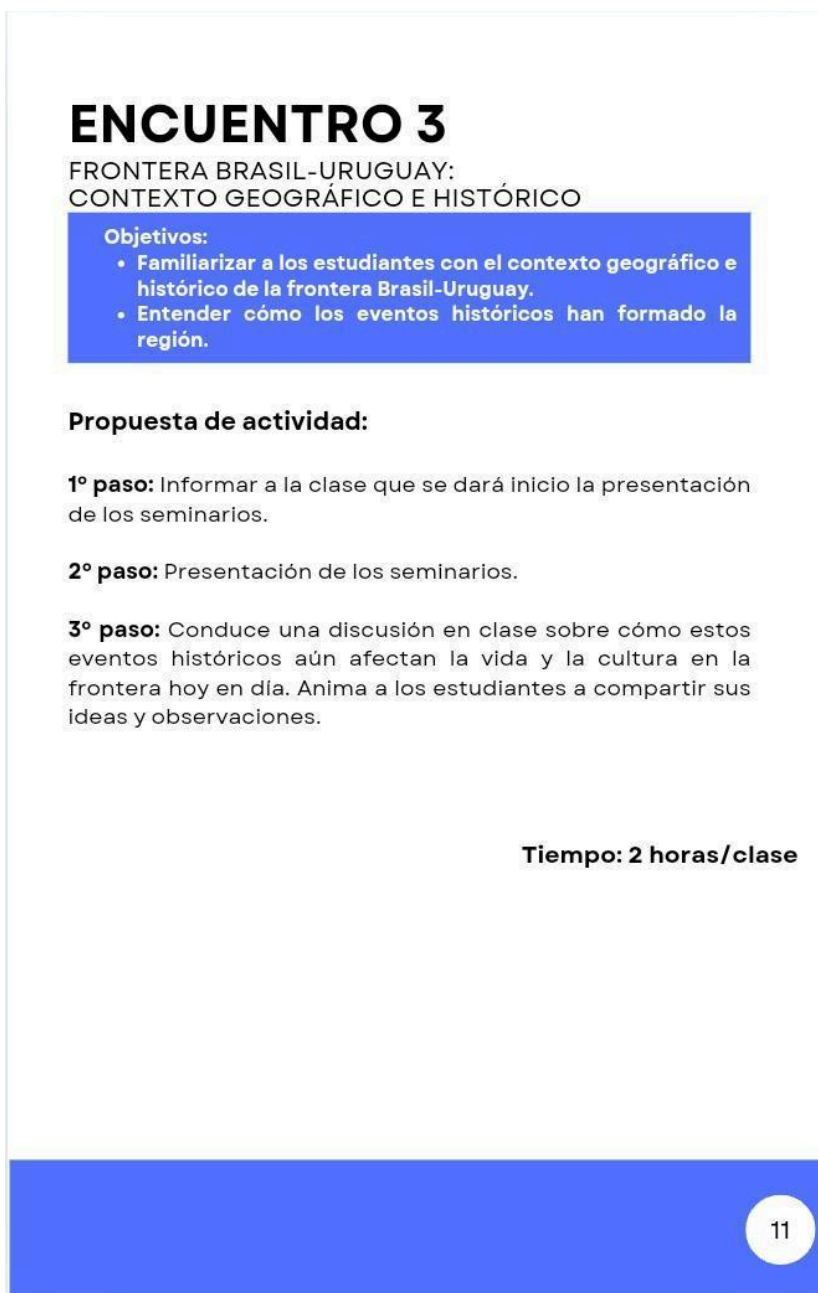
Em seguida, projetamos mapas da região fronteira, destacando cidades, rios e fronteiras, e fizemos uma breve exposição sobre a história das relações entre os dois países, incluindo eventos como a Guerra da Cisplatina e o Tratado de Sant'Ana do Livramento. Constatamos que o uso dos mapas históricos foi uma estratégia eficaz para ilustrar como as fronteiras coloniais foram definidas no passado. Durante a discussão em grupos, os alunos compartilharam o que haviam debatido, o que ajudou a destacar o impacto duradouro das decisões coloniais na geografia e nas identidades da região. Muitos alunos expressaram surpresa ao descobrir a complexidade dessas disputas, já que vários afirmaram nunca ter ouvido falar sobre esses eventos.

Após essa atividade inicial, organizamos um sorteio para definir os temas de pesquisa que seriam abordados pelos grupos em seus seminários. Explicamos detalhadamente os critérios para a pesquisa, os aspectos geográficos e históricos a serem abordados e as expectativas para a apresentação final. Conforme registrado no diário, os alunos mostraram-se motivados com os temas e começaram a planejar suas pesquisas, discutindo estratégias de coleta de informações e divisão de tarefas dentro dos grupos.

Conforme os grupos começaram a desenvolver suas pesquisas, cada um focou em seu tema específico, utilizando os mapas históricos disponibilizados e outras fontes relevantes. Ao circular pela sala, acompanhamos o progresso dos alunos, oferecendo orientação e esclarecendo dúvidas pontuais.

Os alunos demonstraram engajamento ao identificar e discutir eventos históricos que moldaram a região da fronteira. Como mencionado nas observações, a maioria dos grupos apresentou uma boa compreensão do tema e mostrou-se empenhada na tarefa. No entanto, alguns grupos precisaram de apoio adicional para localizar fontes confiáveis e adequadas para suas pesquisas.

Figura 7- Print do MDA do 3º encontro



ENCUENTRO 3
FRONTERA BRASIL-URUGUAY:
CONTEXTO GEOGRÁFICO E HISTÓRICO

Objetivos:

- Familiarizar a los estudiantes con el contexto geográfico e histórico de la frontera Brasil-Uruguay.
- Entender cómo los eventos históricos han formado la región.

Propuesta de actividad:

1º paso: Informar a la clase que se dará inicio la presentación de los seminarios.

2º paso: Presentación de los seminarios.

3º paso: Conduce una discusión en clase sobre cómo estos eventos históricos aún afectan la vida y la cultura en la frontera hoy en día. Anima a los estudiantes a compartir sus ideas y observaciones.

Tiempo: 2 horas/clase

11

Fonte: Autora (2024)

O encontro 3, que compõe a segunda parte, está voltado para a apresentação dos seminários que nos permitiu observar que os alunos estavam mais conscientes das complexidades históricas e geográficas da fronteira, refletindo um interesse crescente em como esses fatores impactam a cultura e a vida cotidiana na região. O ambiente de colaboração e curiosidade entre os grupos contribuiu para um aprofundamento no tema e um entendimento mais crítico dos aspectos históricos abordados.

Ao final da aula, os alunos participaram ativamente e demonstraram surpresa ao descobrir a profundidade e complexidade das relações históricas entre Brasil e Urugay. A atividade não só ampliou o entendimento da geografia e história da região, mas também despertou o interesse dos alunos, conectando-os de forma mais direta à realidade em que vivem.

A seguir, apresentamos alguns registros de apresentação dos grupos dos seminários.

Figura 8- Registros fotográficos da apresentação dos seminários



Fonte: Autora (2023)

A Unidade 2 denominada “Intercâmbio Cultural e Linguístico” composta por 3 horas-aula, a saber: (4) Influências linguísticas mútuas e (5) Análise linguística e cultural da poesia “Veinticuatro”.

Figura 9- Print do MDA proposta de atividades do encontro 4

ENCUENTRO 4

INFLUENCIAS LINGÜÍSTICAS MUTUAS

Objetivos:

- Comprender las influencias lingüísticas mutuas entre brasileños y uruguayos en la región fronteriza.
- Identificar ejemplos de palabras, expresiones y acentos influenciados por la convivencia en la frontera.
- Reflexionar sobre cómo estas influencias contribuyen a la riqueza de la cultura e identidad fronteriza.

Propuesta de Actividad:


1º paso: Empieza la clase presentando un mapa actual de la frontera Brasil-Uruguay: No te olvides de destacar las ciudades fronterizas importantes.

2º paso: Repasa brevemente la historia de las interacciones entre Brasil y Uruguay: Menciona cómo estas interacciones han contribuido a las influencias mutuas en los idiomas hablados en la frontera, basándote en los trabajos anteriores realizados por los alumnos.

3º paso: Divide la clase en grupos- Cada grupo identificará ejemplos de palabras y expresiones influenciadas por la convivencia en la frontera.

- *Opción Alternativa:* Proporciona a cada grupo una lista de palabras o expresiones para discutir e identificar si son de influencia mutua.

Continúa en la próxima página...



13

Fonte: Autora (2024)

A interculturalidade é central nesta aula ao discutir como a convivência na fronteira Brasil-Uruguay leva à criação de palavras e expressões únicas, como a prática linguística do "portunhol" (STURZA, 2010). Essa aula evidencia a constante troca de elementos culturais e linguísticos, mostrando que, na fronteira, as barreiras entre as línguas se diluem, formando uma identidade linguística própria.

A decolonialidade se reflete na valorização dessas produções linguísticas, que desafiam as normas rígidas impostas pelo colonialismo, que frequentemente definiam as línguas nacionais de maneira inflexível. Em vez de uma língua se sobrepor à outra, essas influências mútuas são vistas como uma forma de resistência criativa ao legado colonial.

Nesta aula, a interculturalidade se manifesta no impacto que a convivência entre brasileiros e uruguaios tem no plano linguístico. A interação entre o português e o espanhol na fronteira, exemplificada por palavras, expressões e o fenômeno do "portunhol", é um exemplo concreto de interculturalidade em ação. Os alunos são expostos à ideia de que essa troca linguística é um reflexo da coexistência cultural, em que as barreiras linguísticas são suavizadas pela convivência cotidiana e pelas necessidades práticas de comunicação.

A pronúncia das palavras pelos alunos revela como a influência mútua se manifesta, não apenas no vocabulário, mas também nos "sotaques" (pronúncias e entonações). Isso facilita a compreensão de como a interculturalidade linguística enriquece a diversidade cultural na região fronteiriça.

Além disso, a ênfase também recai sobre a proximidade linguística entre o português e o espanhol, tema que é abordado com base nos estudos de Schlatter e Garcez (2009). Estes autores argumentam que o ensino de uma língua adicional deve ser um processo contextualizado, o que facilita a introdução do espanhol aos falantes de português. Almeida Filho (2001) e Lagares (2015) também são utilizados como referenciais teóricos para discutir como a similaridade entre as duas línguas favorece a imersão dos alunos e torna o processo de aprendizagem mais acessível. Aqui, a aula explora as semelhanças e diferenças estruturais entre o português e o espanhol, promovendo reflexões sobre como essa proximidade pode facilitar a comunicação. Essa abordagem busca garantir que os alunos reconheçam e utilizem essas semelhanças a seu favor, ampliando sua confiança na prática da língua.

Ademais, o conceito de "desestrangeirizar" a língua estrangeira, proposto por Almeida Filho (1998), é relevante. Essa abordagem nos permite aproximar a língua espanhola da realidade cotidiana dos alunos, especialmente aqueles que vivem em áreas de fronteira onde o contato com o espanhol é frequente. A ideia central é que o espanhol seja visto não como uma língua estrangeira distante, mas como uma língua próxima e acessível, dada a proximidade geográfica e cultural entre o Brasil

e países de língua espanhola. A aula oferece atividades práticas que inserem o espanhol em situações cotidianas dos alunos, promovendo uma familiaridade natural com a língua. Além disso, essa desmistificação do espanhol reforça a sua presença como uma ferramenta útil no dia a dia, não apenas em contextos internacionais.

A decolonialidade é abordada ao valorizar essas práticas linguísticas fronteiriças, muitas vezes vistas como "impróprias" pelos padrões nacionais dominantes (MILROY, 2011). A aula questiona essas normas ao celebrar oportunidades como uma prática linguística legítima, demonstrando como as culturas locais adaptam as línguas coloniais (português e espanhol) às suas próprias realidades. Dessa forma, os alunos são encorajados a desafiar a imposição de normas linguísticas coloniais (LAGARES, 2011) e a reconhecer o valor das formas híbridas de comunicação que surgem em contextos interculturais, especialmente em áreas de fronteira onde a resistência ao legado colonial se dá de forma fluida e criativa.

Durante a aplicação da aula, foi perceptível a surpresa dos alunos ao descobrirem a forte influência do espanhol no português falado na região da fronteira. Muitos comentaram que, embora utilizassem essas palavras cotidianamente, não haviam se dado conta dessa influência, provavelmente devido à forma natural com que o vocabulário foi incorporado à cultura local.

Os alunos identificaram diversas palavras que posteriormente foram incluídas no *Lapbook*, um recurso que foi desenvolvido ao final do projeto. Esta atividade não apenas aumentou a conscientização sobre as trocas linguísticas entre o português e o espanhol na fronteira, mas também proporcionou uma maneira concreta de registrar e visualizar essas influências. A inclusão dessas palavras no *Lapbook* serviu como uma ferramenta visual de grande valor, ajudando a consolidar o aprendizado sobre a interação linguística e cultural entre os dois países, além de promover a socialização desse conhecimento com outros alunos da escola.

No encontro seguinte, trabalhos com a "Análise Linguística e Cultural da Poesia "Vinticuatro" de Fabián Severo".

Figura 10- Print do MDA -Encontro 5

ENCUENTRO 5

ANÁLISIS LINGÜÍSTICO Y CULTURAL DE LA POESIA
"VINTICUATRO"

Objetivo:

- Destacar expresiones y palabras que reflejan el contexto cultural de la poesía y discutir cómo se usa el lenguaje para describir situaciones específicas.

Propuesta de actividad

1° paso: Comienza con una breve introducción sobre la importancia de la poesía como medio para reflejar y preservar la cultura. No te olvides de comentar brevemente acerca de la biografía del autor y sus obras. *(ver página 19)*

2° paso: Se recomienda que se distribuyan fotocopias de la poesía. Asegúrate de que cada alumno tenga una copia de "La Inyente".

3° paso: Pide a los alumnos que lean la poesía individualmente mientras acompañan el audio del poeta recitándola.

- *Haz hincapié de que los alumnos deben prestar atención a las palabras y expresiones utilizadas por el poeta y de que manera las pronuncia.*

4° paso: *Tarea Individual-* Pide a los alumnos que identifiquen y subrayen palabras y/o expresiones que consideren representativas del contexto cultural de la poesía.

- *Pueden ser términos regionales, expresiones locales o palabras que transmitan sentimientos específicos. Anímalos a anotar breves comentarios sobre por qué eligieron esas palabras y expresiones.*

Continúa en la próxima página...



17

Fonte: Autora (2024)

A poesia "Vinticuatro" funciona como um veículo para explorar tanto a interculturalidade quanto a decolonialidade. A análise das expressões regionais presentes no poema revela como a língua reflete o contexto cultural específico da fronteira, permitindo que os alunos identifiquem as nuances culturais e históricas na obra.

A abordagem decolonial valoriza a língua local e suas expressões regionais, desafiando a ideia de que apenas a língua "padrão" tem legitimidade. A escolha de termos que emergem das interações culturais na fronteira torna-se uma forma de resistência e afirmação da identidade local frente ao legado colonial.

A análise da poesia oferece aos alunos a oportunidade de aprofundar sua compreensão da interculturalidade ao explorar como a linguagem poética reflete o contexto cultural da fronteira. As expressões regionais e o uso da língua para descrever realidades locais evidenciam a fusão de influências culturais, reforçando a singularidade da identidade fronteiriça. Os alunos são incentivados a identificar termos que revelem aspectos da convivência cultural na fronteira, promovendo uma reflexão sobre como a interculturalidade molda a linguagem e as formas de expressão.

A decolonialidade é abordada quando os alunos discutem como a poesia pode representar experiências culturais marginalizadas ou silenciadas pelas narrativas coloniais. O uso de expressões locais pode ser visto como um ato de resistência ao domínio das línguas coloniais em sua forma "padrão". A análise da poesia permite que os alunos questionem como a linguagem pode perpetuar ou desafiar estruturas coloniais, e como as expressões culturais locais funcionam como formas de resistência e afirmação identitária.

A aplicação da atividade foi extremamente enriquecedora, focada na análise linguística e cultural da poesia "*Veinticuatro*", de Fabián Severo. O objetivo central foi destacar expressões e palavras que refletem o contexto cultural da obra, além de discutir como a língua é utilizada para descrever situações específicas. Essa abordagem proporcionou uma oportunidade única para os alunos explorarem a interseção entre linguagem e cultura na região fronteiriça Brasil-Uruguay.

Iniciei a aula distribuindo cópias da poesia e introduzindo brevemente o autor e o contexto de sua escrita. Pedi aos alunos que realizassem uma leitura individual, o que permitiu a cada um um contato direto e pessoal com o texto, essencial para uma análise inicial livre de influências externas. Essa etapa de leitura individual é algo que sempre valorizo nas minhas aulas, como notei em outras oportunidades: *"os alunos precisam desse momento pessoal com o texto antes de qualquer discussão em grupo."*

Em seguida, reproduzi um áudio da recitação da poesia e pedi aos alunos que prestassem atenção na pronúncia das palavras e identificassem expressões

desconhecidas ou que parecessem "estranhas". Essa etapa foi crucial para aprofundar a compreensão do texto, especialmente porque o uso do som enfatiza nuances que muitas vezes escapam na leitura silenciosa. Nas minhas anotações do diário de aula, notei que essa etapa de uso do áudio tem sido fundamental para despertar nos alunos a percepção das variações linguísticas presentes no dia a dia da fronteira.

Durante a discussão em grande grupo, os alunos compartilharam suas percepções e explicaram porque consideravam certas palavras representativas do contexto cultural. A troca de ideias gerou uma rica discussão, na qual muitos perceberam aspectos culturais e linguísticos que haviam passado despercebidos anteriormente. Essa troca de percepções reforçou algo que observei nas aulas anteriores: *"o trabalho colaborativo não apenas consolida o aprendizado, mas também revela a diversidade de interpretações, enriquecendo o debate em sala de aula."*

Entre os comentários dos alunos, muitos se surpreenderam ao identificar a mescla de português e espanhol, uma característica marcante da região fronteiriça. Um aluno comentou: *"Eu sabia todas as palavras, só anotei as que ele falava de um jeito estranho."* Esse tipo de reflexão é significativo, pois revela como os alunos estão começando a perceber as sutilezas linguísticas que delineiam sua identidade local. Nas minhas anotações do diário, destaco que essa percepção é um marco importante no desenvolvimento da consciência linguística dos alunos.

A discussão final, focada em como a língua é usada na poesia para descrever situações específicas, foi especialmente reveladora. Os alunos perceberam que as escolhas linguísticas do poeta não eram meramente estilísticas, mas carregavam significados culturais profundos. Muitos alunos, por exemplo, começaram a discutir o conceito de "portuñol" e como ele reflete a identidade linguística da região.

No geral, a atividade foi extremamente proveitosa para despertar a consciência linguística e cultural dos alunos. A análise da poesia permitiu que eles explorassem como a língua reflete e desenha a identidade cultural da fronteira. A experiência foi inspiradora para mim como professora, pois revelou o quanto a análise literária pode aprofundar a compreensão dos alunos sobre sua própria cultura e região.

No futuro, pretendo continuar integrando temas que envolvam língua e cultura, usando textos literários e outros recursos para promover uma compreensão mais rica das influências mútuas entre o português e o espanhol.

A Unidade 3 denominada Identidades Culturais e Representações Midiáticas está composta por 6 horas-aula, a saber: (6) Estereótipos Culturais e Representações Midiáticas, (7) Desconstruindo Estereótipos: Representações Culturais através do Audiovisual (Parte I) e (8) Desconstruindo Estereótipos: Representações Culturais através do Audiovisual (Parte I). Ressaltamos o que foi mencionado anteriormente, infelizmente não conseguimos aplicar esta unidade devido ao tempo que dispunhamos para finalização do trimestre.

Figura 11- Print do MDA proposta de atividades para o 6º encontro

ENCUENTRO 6

ESTEREOTIPOS CULTURALES Y REPRESENTACIONES MEDIÁTICAS

Objetivos de la clase:

- Comprender el concepto de estereotipos culturales.
- Analizar cómo las representaciones mediáticas pueden influir en la percepción cultural.
- Reflexionar sobre el impacto de los estereotipos en la construcción de la identidad y la interculturalidad.

Propuesta de actividad

1º paso: Comienza con una discusión abierta sobre estereotipos culturales. Pregunta a los estudiantes qué ideas tienen sobre el tema y anota sus respuestas en la pizarra.

- *Esta actividad inicial permitirá que los estudiantes compartan su comprensión y experiencias sobre los estereotipos culturales.*

2º paso: Expón una definición formal de estereotipos culturales, explicando que son generalizaciones exageradas y distorsionadas sobre un grupo cultural.

- Acompaña la definición con ejemplos concretos (imágenes, anuncios o videos) que contengan representaciones estereotipadas. Explica los impactos negativos que estos estereotipos pueden tener sobre la percepción de otras culturas.

Continúa en la próxima página... ➔

23

Fonte: Autora (2024)

Neste encontro, é explorado como os estereótipos culturais influenciam a percepção e a interação entre diferentes culturas, especialmente nas representações midiáticas. Ao discutir como esses estereótipos afetam a forma como as culturas são retratadas, os alunos refletem sobre o impacto desses estereótipos na interculturalidade, que muitas vezes distorcem ou simplificam as complexas interações culturais presentes na fronteira. A análise de vídeos e imagens que contenham estereótipos culturais oferece aos alunos a chance de debater como essas representações influenciam as relações interculturais,

promovendo uma visão mais crítica que vai além da simples coexistência para reconhecer as formas como as culturas são representadas e percebidas.

Por fim, na presente aula, a ênfase recai sobre o desenvolvimento da competência comunicativa em espanhol, que é abordada a partir do trabalho de Mendes (2012). A competência comunicativa é discutida como uma habilidade que vai além do conhecimento gramatical, abrangendo também a compreensão dos contextos culturais em que a língua é usada. Hall (1997) reaparece aqui para reforçar a importância de integrar aspectos culturais no ensino da língua, lembrando que a língua é, antes de tudo, um meio de comunicação carregado de significados culturais.

A aula oferece uma série de atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, tanto orais quanto escritas, sempre com um enfoque na fluência e na sensibilidade cultural. Dessa forma, os alunos são incentivados a reconhecer a importância de compreender os contextos socioculturais ao se comunicarem em uma língua adicional, ampliando suas competências de forma integrada.

A decolonialidade também é um aspecto fundamental desta aula, incentivando os alunos a questionar os estereótipos culturais perpetuados pela mídia, muitas vezes baseados em perspectivas coloniais. Tais estereótipos podem desumanizar ou marginalizar determinados grupos culturais, reforçando hierarquias coloniais. Ao analisar criticamente essas representações, os alunos compreendem como a mídia pode reproduzir estruturas de poder coloniais e como essas representações influenciam a construção das identidades culturais.

A atividade proporciona uma oportunidade para descolonizar o olhar sobre as culturas, promovendo a valorização de narrativas e representações que respeitem a diversidade e complexidade das identidades culturais. Os alunos são levados a examinar como a mídia perpetua estereótipos culturais, frequentemente enraizados no colonialismo. Ademais, desafia os alunos a questionar essas representações midiáticas e a refletir sobre como elas impactam a construção das identidades culturais.

A interculturalidade é explorada ao considerar como esses estereótipos afetam as relações entre grupos culturais diversos, influenciando percepções e interações. Ao dismantelar esses estereótipos, a aula promove um entendimento

mais profundo e respeitoso da diversidade cultural, incentivando a valorização das múltiplas camadas que compõem as identidades culturais na fronteira.

Figura 12- Print das atividades propostas para o 7º encontro

ENCUENTRO 7

DESCONSTRUYENDO ESTEREOTIPOS: REPRESENTACIONES CULTURALES A TRAVÉS DEL AUDIOVISUAL - PARTE I

Objetivos:

- Desarrollar el pensamiento crítico y la desconstrucción de estereotipos culturales presentes en los medios de comunicación.
- Fomentar la creatividad y el trabajo colaborativo mediante la producción de un proyecto audiovisual en grupos.
- Promover la reflexión sobre la identidad cultural y las representaciones inclusivas, incentivando a los estudiantes a cuestionar los estereotipos y a proponer alternativas más auténticas.

Propuesta de actividad

1º paso: Divide nuevamente a los estudiantes en grupos.

- Propón que elijan un estereotipo cultural para desconstruir. Pueden vincularlo al contexto de la frontera Brasil-Uruguay o a las representaciones mediáticas de otras culturas.

2º paso: Cada grupo realizará una lluvia de ideas para definir cómo abordar la desconstrucción del estereotipo. Es importante que los alumnos consideren la narrativa, los personajes, los escenarios y la perspectiva crítica a destacar.

3º paso: Los grupos trabajarán en la redacción del guion, enfocándose en transmitir una crítica clara al estereotipo que escogieron.

Recomendación: Como **tarea extraclase**, los estudiantes grabarán y editarán un video de entre 3 y 5 minutos utilizando dramatizaciones, entrevistas o montajes para ilustrar la desconstrucción del estereotipo cultural elegido.

Tiempo: 2 horas/clase

29

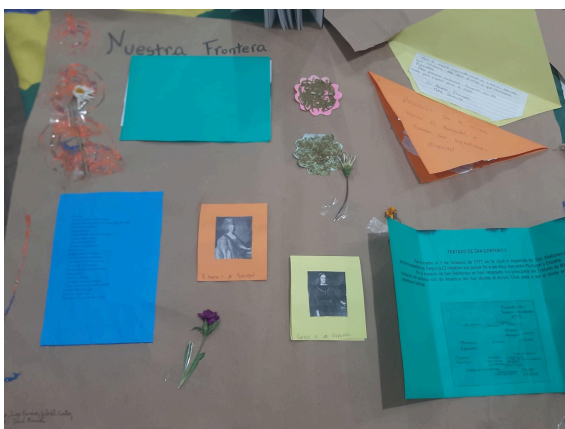
Fonte: Autora (2024)

A proposta de atividade não apenas fomenta o pensamento crítico sobre as representações culturais, mas também capacita os alunos a se tornarem agentes ativos na criação de narrativas mais justas e inclusivas. Ao integrar a produção audiovisual como uma ferramenta de desconstrução, os alunos desenvolvem habilidades para criticar e transformar representações midiáticas, desafiando as imposições coloniais que perpetuam estereótipos.

Além disso, a reflexão sobre sua própria identidade cultural, em um contexto tão específico como a fronteira Brasil-Uruguay, permite que os alunos reconheçam a riqueza e complexidade de suas próprias experiências interculturais. Isso reforça sua capacidade de reconhecer, valorizar e defender seu patrimônio cultural e linguístico, ao mesmo tempo em que questionam as estruturas de poder que historicamente marginalizaram ou distorceram essas identidades.

Em resumo, essa atividade representa uma poderosa ferramenta para fomentar a interculturalidade e promover uma perspectiva decolonial na educação, incentivando os alunos não apenas a questionar as narrativas dominantes, mas também a se tornarem narradores de suas próprias histórias, livres das imposições estereotipadas.

Figura 13- Registros fotográficos dos momentos de preparação dos Lapbooks



Fonte: Autora (2023)

Figura 14- Registros fotográficos de alguns momentos da Mostra



Fonte: Autora (2023)

Diante do exposto, podemos concluir que as atividades descritas foram construídas com base na interculturalidade para promover a compreensão e valorização das múltiplas interações culturais na fronteira Brasil-Uruguay, enquanto a decolonialidade é utilizada como uma lente crítica para questionar e desafiar as estruturas coloniais que ainda influenciam a região. Essas abordagens se complementam ao promover uma educação que valoriza o respeito pelas diferenças culturais e o questionamento das narrativas hegemônicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos objetivos estabelecidos, este trabalho buscou contribuir para a manutenção do ensino do espanhol no Ensino Médio, enfatizando a importância de uma abordagem intercultural no processo de ensino-aprendizagem em uma escola pública situada na fronteira Brasil-Uruguay. A pesquisa revelou que o ensino do espanhol, especialmente em contextos fronteiriços, deve ir além da mera instrução gramatical ou lexical, incorporando as realidades culturais, sociais e históricas que caracterizam a identidade dos estudantes e da região.

Ao contextualizar as políticas linguísticas voltadas para o ensino de espanhol no Brasil e no Rio Grande do Sul, fica evidente que, apesar das diretrizes que buscam ampliar e valorizar o ensino dessa língua, o cenário nas escolas enfrenta desafios significativos. Um dos principais problemas é a perda de espaço do espanhol no Ensino Médio, agravada pela falta de continuidade nas políticas e pelo apoio institucional insuficiente.

Além disso, os movimentos em políticas linguísticas frequentemente desconsideram a realidade específica das regiões fronteiriças, onde o contato diário com países latino americanos torna o ensino do espanhol ainda mais relevante. Essa desconexão reflete a urgência de abordar essa questão, que é central para o presente trabalho. A realidade da fronteira demanda políticas que reconheçam e incentivem o multilinguismo e as práticas linguísticas locais, valorizando a língua espanhola como parte integrante do cotidiano dos estudantes.

Nesse sentido, ao contextualizar o ensino de espanhol no Brasil, em especial no Rio Grande do Sul, e sua relevância para a formação dos estudantes, introduzimos o capítulo "Línguas e Representações: Uma Abordagem Glotopolítica". Nele, discutimos como as representações sobre as línguas, sob o viés da glotopolítica, impactam a construção de subjetividades e a formulação de políticas educacionais, com ênfase na língua espanhola. Esse enfoque nos permite repensar o ensino de espanhol como um instrumento de integração regional e de resistência contra discursos hegemônicos que frequentemente marginalizam a língua e a cultura dos países vizinhos.

As representações dos estudantes sobre a língua espanhola, evidenciadas ao longo deste trabalho, revelaram uma proximidade linguística e cultural com o espanhol, sobretudo em função das trocas constantes entre os dois lados da

fronteira. No entanto, também ficou claro que muitos ainda veem o espanhol como uma língua de prestígio ou formalidade, o que destaca a necessidade de ressignificar o ensino do espanhol como uma língua adicional próxima e acessível, reforçando seu valor prático e cultural.

Fomentar o ensino-aprendizagem do espanhol como uma língua adicional e uma língua próxima no Ensino Médio foi um passo crucial para mostrar que o espanhol não é apenas uma língua estrangeira, mas sim um recurso cultural e comunicativo presente na vida cotidiana dos alunos da fronteira. Sendo, nesse sentido, o espanhol entendido como uma 'língua de encontro', um espaço de confluência entre culturas e identidades que se cruzam na fronteira, facilitando diálogos e fortalecendo laços entre os diferentes povos da região. A intervenção pedagógica proposta, baseada em uma perspectiva intercultural, mostrou-se eficaz ao integrar os contextos locais, as práticas culturais e as identidades híbridas dos estudantes, promovendo um ensino de espanhol que valoriza suas vivências e realidades.

Assim, a pesquisa reafirma a importância de um ensino de espanhol que transcenda as barreiras linguísticas e que se baseie em uma abordagem intercultural. Tal abordagem não só contribui para a manutenção do espanhol no currículo escolar, mas também fortalece o reconhecimento da língua como parte integrante da identidade cultural da fronteira. O desenvolvimento de práticas pedagógicas que dialoguem com as especificidades locais e que considerem as necessidades e expectativas dos alunos se mostra fundamental para a efetividade do ensino do espanhol no Ensino Médio, garantindo sua relevância e sustentabilidade a longo prazo.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. L. de. RioGrandedoSul MesoMicroMunicip.svg. Own work, CC BY 2.5. *In: Wikipédia: a enciclopédia livre*. Wikimedia, 2024. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=847114>. Acesso em: 10 set. 2024.

ALFONSO, Silvio. Identidad y conflicto lingüístico: el caso de la postulación del portuñol como patrimonio inmaterial de la humanidad. *In: Revista digital de Políticas Linguísticas*. nº 13, 2020. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/31544> Acesso em 15 jul. 2024

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). *In: A. R. M. Simões; A. M. Carvalho; L. Wiedmann (Orgs.). Português para falantes de espanhol/ for Spanish speakers*. Campinas: Pontes, 2004.

ALMEIDA FILHO, J.C. P. (Org.). **Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 2001, p. 13-21.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. A (des)valorização do ensino do Espanhol no Brasil. *In: La lengua española en Brasil Enseñanza, formación de profesores y resistencia*. 2018. pg. 19-29.

ARIAS, Juan José. Representaciones docentes sobre el guaraní y el español paraguayo en contexto de contacto lingüístico. *In: Revista digital de Políticas Linguísticas*. nº10, 2018. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/22189> Acesso em 15 jul. 2024

ARNOUX, E. N. (2000) La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. *In: A. Rubione (org.). In: Lenguajes: teorías y prácticas*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires e Instituto Superior del Profesorado, p. 15-42.

ARNOUX, Elvira Navarra de. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades coletivas en el Mercosur. *In: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. (coord.). (2010). Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

ARNOUX, Elvira Navarra de. Incidencia de los procesos de integración regional latinoamericanos en el estatuto de las lenguas y en la implementación de su enseñanza. **Revista Abehache**, 23, 18-37. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/496> Acesso em: 26 out. 2024

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei No 11.161**, de 05 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.camara.gov.br> Acesso em 13 mar. 2023

CASSANDRE, Marcio Pascoal. **Metodologias intervencionistas na perspectiva da teoria da atividade histórico cultural: um aporte metodológico para estudos organizacionais**. 2012. 300 f. Tese (Doutorado) – Programa de Mestrado e Doutorado em Administração, Universidade Positivo, Curitiba, 2012.

CASSANDRE, Marcio Pascoal; GODOI, Christiane Kleinübing. Metodologias intervencionistas da teoria da atividade histórico-cultural: abrindo possibilidades para os estudos organizacionais. **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, p. 11-23. 2013.

CASSANDRE, Marcio Pascoal; QUEROL, Marco Antonio Pereira. Metodologias intervencionistas: contribuição teórico metodológica vigotskyanas para aprendizagem organizacional. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 8, n. 1, p. 17-34, jan./mar. 2014

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3 ed, Petrópolis,RJ: Vozes,2010

DOLZ, J; NOVERRAZ, N.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004

FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. *In*: **La lengua española en Brasil Enseñanza, formación de profesores y resistencia**. 2018. pg. 9-18

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. *In*: Candau, V. M. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FLICK, Uwe. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage,2007.

GARCÍA MARTÍNEZ, A.; ESCARBAJAL FRUTOS, A.; ESCARBAJAL DE HARO, A. **La interculturalidad. Desafío para la educación**. Madrid: Dykinson, 2007.

GOUNARI, P. Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas. *In*: **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2008, vol. XX, no 51, p. 51-64.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *In: Educação & Realidade*. jul/dez. 1997. p. 15-46.

HALL, Stuart. **El trabajo de la representación**. IEP – Instituto de Estudios Peruanos: Lima, Maio, 2002.

HILA, Claudia V. D. O microensino como instrumento de formação do professor de língua portuguesa. **ActaScientiarum: Humanand Social Sciences**, v. 31, n. 1, p. 33-41, 2009.

LAGARES, Xoán. Presentación. *In: CARVALHO, Orlene Lúcia; CARVALHO, Marcos Bagno. Gramática brasileira para hablantes de español*. 1ed, São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

LAGARES, Xoán. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.

LAGARES, Xoán. Portuñhol política e ideologias linguísticas. *In: Portuñhol: ¿qué es? como se faz?* OLMO, Francisco Calvo del e LAGARES, Xoán Carlos. (Org.) São Paulo: Parábola, 2024.

LATORRE, Antonio. **La investigación-acción**. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: GRAÓ, 2008

LEFFA, Vilson J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. *In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). Lingüística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218

LEFFA. Vilson J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEITE, F. Diário de Bordo em aulas de Epistemologia: contribuições na formação inicial de professores de Química. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 3, p. 125-133, 21 nov. 2019.

LIMA, L. M. de; MACHADO, P. R. de A. C.; REZENDE, T. F.; SILVA, C. A. M. e. **Ensino e formação de professores de espanhol no contexto do Mercosul: as representações sociais e culturais em foco**. *Signótica, Goiânia*, v. 25, n. 2, p. 473–496, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/19001>. Acesso em: 14 dez. 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso; DAL PRÁ, Keli Regina. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93–104, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/1048>. Acesso em: 21 set. 2023.

LINHATI, S.T. **Elaboração e análise de um material didático autoral: tarefas colaborativas sobre a saúde mental na adolescência com foco na produção oral de língua espanhola.** 2021. 326 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) - Universidade Federal do Pampa, Bagé 2021.

LORENCENA SOUZA, Henry Daniel. La reforma de la enseñanza media y la muerte de la pluralidad lingüística en la educación brasileña. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas.** Año 9, Volumen 9, diciembre 2017.

MEDEIROS, V. **Produto pedagógico: possibilidades** (YouTube). 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IQxCLxm4X8g> Acesso em: 20 abr. 2023

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade** : contestações e proposições / organizadores : Denise Scheyerl e Sávio Siqueira- Salvador : EDUFBA, 2012. 534 p.

MIGNOLO, Walter. (2007). **'Epistemic Disobedience': the de-colonial option and the meaning of identity in politics.** *Gragoatá*, 12(22). Disponível em <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33191> Acesso em 22 mar. 2022

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoán e BAGNO, Marcos [orgs]. **Políticas da norma e conflitos linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MORA, Tais. **O engajamento discente no ensino de português língua adicional: material didático autoral voltado à produção colaborativa de vídeos-verbetes sobre a fronteira Brasil/Uruguai.** 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) - Universidade Federal do Pampa, Bagé 2020.

OLMO, Francisco Calvo del. La intercomprensión como posibilidad para la comunicación entre hablantes de español y de portugués. In: **Portuñhol: ¿qué es? como se faz?** OLMO, Francisco Calvo del e LAGARES, Xoán Carlos. (Org.) São Paulo: Parábola, 2024.

OREIRO, Soledad Gorga; CAULÍN, Mónica Méndez. Políticas lingüísticas y representaciones del español en certificaciones internacionales y en ofertas de enseñanza de español lengua extranjera (Ele). In: **Revista digital de Políticas Lingüísticas.** n°3, 2011. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8642> Acesso em 15 jul. 2024

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisa em estudos linguísticos.** 1 ed. São Paulo : Parábola Editorial, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Pesquisa: projeto, geração de dados e divulgação.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2024.

PARAQUETT, Márcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. *In*: BARROS, Cristiano Silva de e GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa (Coord.). **Espanhol: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 292p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p. 137-156. ISBN 978-85-7783-040-4

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLENT, M. J. M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação - Revista Quadrimestral**. Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84850103002.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. *In*: BARROS, Cristiano da Silva; Costa, Elzimar Goettenauer de Martins. **Coleção Explorando o Ensino – Espanhol**. Ministério da Educação. Volume 16. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010.

SANNINO, Annalisa. **Activity theory as an activist and interventionist theory**. *Theory & Psychology*, p. 1-27, 2011.

SARMENTO, Simone. **ReVEL na Escola: Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira**. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/f87762bb49975db7eff1d09ac87967c2.pdf>. Acesso em 21 jun 2023.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). *In*: S. d. Rio Grande do Sul, **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Estado da Educação, Porto Alegre, 2009.

STURZA, Eliana Rosa. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. **Revista Ciência e Cultura**. 2005, vol.57, n.2, pp.47-50. ISSN 0009-6725.

STURZA, Eliana Rosa. **Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários**. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 83-96, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/ckXMSmW8VxcgwwtJx9xvMsd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 20 mar. 2024

STURZA, Eliana Rosa. La enseñanza de la lengua española en el contexto de frontera: realidades y desafíos. *in*: **La lengua española en Brasil: Enseñanza, formación de profesores y resistencia**. 2018. pg. 41-48.

STURZA, Eliana Rosa. **“Portunhol”**: língua, história e política. Gragoatá, pg. 95-116. Disponível em: <https://tinyurl.com/3z9v8kw4>. Acesso em 20 jan 2024.

STURZA, Eliana Rosa. Portunhol Língua de fronteira e identidade cultural.

*In:*OLMO, Francisco Calvo del e LAGARES, Xoán Carlos. **Portuñhol: ¿qué es?como se faz?** (Org.) São Paulo: Parábola, 2024.

SOUZA, W. C. O diário de campo na instrumentalização do ensino prático e fomento à pesquisa: vivência em comunidades cariocas. **Caderno Humanidades em Perspectivas**, v. 4, n. 2, p. 319-329, 2018.

TALLEI, J.; PESSINI, M.. A formação permanente de docentes: o projeto Pedagogia de Fronteira como movimento social. *In:* **Fronteiras, deslocamentos e suas dinâmicas sociais** [recurso eletrônico]/ Eric Gustavo Cardin, José Lindomar C. Albuquerque organizadores-- Uberlândia : EDUFU, 2022.

ZABALZA, Miguel Á. **Diários de aula**. Tradução de José Augusto Pacheco e José Machado. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

ZABALZA, Miguel Á. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

ANEXOS

ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa O ENSINO DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA NA FRONTEIRA BRASIL/URUGUAY, cuja pesquisadora responsável é Francieli de Carvalho Ferreira. Os objetivos do projeto são: Contribuir para a manutenção do Espanhol no Ensino Médio através de uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem da língua em uma escola pública na fronteira Brasil-Uruguay; Contextualizar as políticas linguísticas para o ensino de espanhol no Brasil e no RS; Evidenciar as representações sociais/o imaginário dos estudantes em relação à língua espanhola; Fomentar o ensino-aprendizagem do espanhol como língua adicional e língua próxima no Ensino Médio; Desenvolver uma intervenção pedagógica para o ensino-aprendizagem do espanhol na fronteira Brasil/ Uruguay a partir de uma perspectiva intercultural.

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado porque o presente projeto vai enriquecer suas experiências de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola e contribuir para o respeito e a aceitação das diferenças culturais em sala de aula e na sociedade.

O(A) Sr(a), tem de plena liberdade de recusar a participação do seu(sua) filho(a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele(a) recebe neste serviço. A pesquisa será realizada na EEEM Barão de Aceguá, no município de Aceguá/RS, durante o horário de aula. Caso aceite, a participação do seu(sua) filho(a) consiste em atividades de produção oral e escrita na língua-alvo, momentos de conversa e comentários durante as aulas/atividades. As atividades serão registradas por meio de fotos, vídeos e produções autorais dos alunos e, portanto, a pesquisadora solicita previamente através deste, a autorização de uso de imagem do(a) seu(sua) filho (filha), ressaltando que esses registros irão compor a

Rubricas _____ (Responsável Legal)

Página 1 de 3

_____ (Pesquisador)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

dissertação de mestrado dela resultante e estarão disponíveis para acesso no repositório acadêmico da universidade.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o seu filho(a) são comportamentais, pois é possível que ocorram constrangimentos por parte dos adolescentes e suas famílias referente à temática abordada. Da mesma forma, a pesquisa pode oferecer riscos físicos, acarretando lesões e ferimentos a partir do manuseio de materiais cortantes e perfurantes (como tesouras, lápis). Por isso a necessidade de seu assentimento.

Também são esperados os seguintes benefícios diretos com esta pesquisa: ampliação do contato dos adolescentes com diferentes materiais que abordam a temática intercultural e preparo para a vida em sociedade respeitando e valorizando as diferenças.

Cabe ainda esclarecer que o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do seu filho(a), consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do seu filho(a) e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação científica.

O(A) Sr(a), pode entrar em contato com o pesquisador responsável, Francieli de Carvalho Ferreira, a qualquer tempo, para informação adicional no endereço (francieliferreira.aluno@unipampa.edu.br ou pelo telefone (53) 999529625) ou entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiiana – RS. Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 8025, (55) 3911 0202. E-mail: cep@unipampa.edu.br.

Rubricas _____ (Responsável Legal)

Página 2 de 3

_____ (Pesquisador)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que concordo que meu(minha) filho(a) _____ participe desta pesquisa.

Aceguá, ____/____/____

Assinatura do Responsável Legal



IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA

Assinatura do Pesquisador Responsável

Rubricas _____ (Responsável Legal)

Página 3 de 3

(Pesquisador)

ANEXO B- PARECER DE APROVAÇÃO PARA APLICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O ENSINO DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA NA FRONTEIRA BRASIL/URUGUAY

Pesquisador: FRANCIELI DE CARVALHO FERREIRA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 69620223.8.0000.5323

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Final

Detalhe:

Justificativa: Envio em anexo o relatório final da pesquisa.

Data do Envio: 24/10/2024

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.201.150

Apresentação da Notificação:

Avaliação de relatório de pesquisa.

Objetivo da Notificação:

Avaliação de relatório de pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avaliação de relatório de pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

Avaliação de relatório de pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Avaliação de relatório de pesquisa.

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa

CEP: 97 501-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



Continuação do Parecer: 7.201.150

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Final	relatoriofinal_francieli.pdf	24/10/2024 15:16:45	FRANCIELI DE CARVALHO FERREIRA	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

URUGUAIANA, 02 de Novembro de 2024

Assinado por:

**Karina Sanches Machado d Almeida
(Coordenador(a))**

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97 501-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br