

Formação de Professores: Falantes de Espanhol em Escolas Brasileiras

Teacher Training: Spanish Speakers in Brazilian Schools

Tamara Cardoso André¹ e Layla Lorene Araújo Cuenca²

1. Pedagogia e Letras. Doutorado em Educação. Professora da Unioeste. <https://orcid.org/0000-0002-0700-1896>

2. Pedagogia. Professora da educação básica. <https://orcid.org/0009-0005-9277-5261>
tamara.andre@unioeste.br

Palavras-chave

Linguagem
Cultura
Ensino

Keywords

Language
Culture
Teaching

Resumo:

Este estudo investiga algumas categorias de conhecimento necessárias para a formação de professores da educação básica que atuam em escolas brasileiras com presença significativa de alunos falantes de espanhol. O trabalho adota uma abordagem exploratória e qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, para identificar e discutir quatro categorias: multiculturalismo, interculturalidade, multilinguismo e plurilinguismo. Conclui-se que multiculturalismo e multilinguismo aludem ao reconhecimento e ao respeito às diferenças, enquanto a interculturalidade e o plurilinguismo significam a coexistência de diferentes línguas e culturas como elemento de enriquecimento das relações sociais. Na perspectiva da interculturalidade e do plurilinguismo, a escola que acolhe as diferenças ensina a língua padrão como uma das muitas formas de interação, e não como sendo a única aceitável.

Abstract:

This study investigates key knowledge categories necessary for basic education teachers who work in Brazilian schools that serve Spanish-speaking students. It adopts a qualitative and exploratory approach, based on a bibliographic review, to identify and discuss four categories: multiculturalism, interculturalism, multilingualism, and plurilingualism. The study concludes that multiculturalism and multilingualism refer to the recognition and respect of differences, while interculturalism and plurilingualism emphasize how linguistic and cultural differences can enrich social relationships. From the perspective of interculturalism and plurilingualism, the school embraces diversity and teaches the normative language as just one among many possible forms of interaction, rather than treating other forms as unacceptable.

Artigo recebido em: 10.06.2025.

Aprovado para publicação em: 11.08.2025.

INTRODUÇÃO

Quais categorias de estudo são necessárias à formação de professores da educação básica para que possam atuar em escolas brasileiras que recebem alunos falantes de espanhol? A presença de alunos falantes de espanhol como língua materna é situação comum em municípios do Brasil que fazem fronteira com países hispano falantes ou que recebem fluxo migratório. Foz do Iguaçu, no Paraná, que se situa em tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai, tem sido objeto de estudos sobre o encontro entre língua espanhola e língua portuguesa nas escolas. Entre junho e julho de 2019 foi realizada, por meio de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu e o Grupo de Pesquisa Linguagem, Política e Cidadania, uma análise demolingüística nas 50 escolas municipais na cidade. A análise dos dados indicou a presença de

442 estudantes imigrantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, oriundos de diversos países, com predominância do Paraguai (307), seguido por Venezuela (33) e Argentina (25). No ano de 2024 foi observado um grande aumento do número de alunos imigrantes nas escolas de Foz do Iguaçu, contando com aproximadamente 805 crianças, conforme os dados da Secretaria Municipal da Educação. (Blanco *et al*, 2020)

Assim, o objetivo geral deste trabalho é investigar algumas das categorias necessárias ao acolhimento de alunos em escolas de educação básica onde ocorre o encontro entre as línguas portuguesa e espanhola. Para tanto, faz-se necessário o estudo de artigos científicos sobre ensino em contextos de fronteira entre Brasil e países falantes de espanhol, sendo elas: multiculturalismo, interculturalidade, multilinguismo e plurilinguismo. A metodologia utilizada para esse estudo é de natureza exploratória e qualitativa, a fim de aprofundar a compreensão das categorias língua e cultura em contexto de diversidade, o que requer discutir as distinções básicas entre multiculturalismo e interculturalidade e, ainda, entre multilinguismo e plurilinguismo.

1. DO MULTICULTURALISMO À INTERCULTURALIDADE

Pesquisas recentes demonstram que a diversidade pode ser uma oportunidade de múltiplas aprendizagens, caso não seja vivenciada como barreira. Salas de aula de escolas públicas invariavelmente são lugares de encontros entre múltiplas culturas. A diversidade de culturas na sala de aula é uma realidade concreta, mesmo quando negada nas práticas educacionais e nas políticas públicas. Cavalcante e Yong (2016) defendem que a escola não pode ser monocultural, impondo uma cultura e desconsiderando a diversidade.

No senso comum, entende-se que multiculturalismo é o encontro harmonioso ou conflituoso entre diversas culturas. Entretanto, a questão é mais complexa. Segundo Silva e Brandim (2008), o debate sobre o multiculturalismo se iniciou no final do século XIX nos Estados Unidos, por meio de movimentos sociais, especificamente do movimento negro do país, tendo como principal objetivo a luta pelos direitos civis dos grupos dominados e excluídos. Uma das características do debate sobre o multiculturalismo é o fato de estar na intersecção entre o campo acadêmico e social, envolvendo conhecimentos oriundos da militância e da luta por políticas públicas. Tendo em vista que o espaço de promoção do multiculturalismo encontra-se nos movimentos sociais formados por grupos sociais marginalizados e excluídos, sua origem não se encontra nas universidades.

O vocabulário ligado ao multiculturalismo gira em torno da ideia de maioria em contraposição à minoria, além de englobar conceitos de comunidade e identidade étnica, presumindo-se que as minorias se estruturam e atuam como comunidade, mesmo que não residam no mesmo local.

Por seu turno, a interculturalidade, segundo Canclini (2004), alude ao relacionamento e ao intercâmbio entre grupos distintos que precisam negociar conflitos e respeitar as disparidades. A desestabilização das ordens nacionais e étnicas e o aumento das migrações em massa ampliam os contatos entre distintas culturas, tornando necessária a compreensão da interculturalidade.

Para Weissmann (2018) a interculturalidade dá conta do estudo das migrações e dos trânsitos cibernéticos e territoriais, a passo que à multiculturalidade subjaz a predominância de uma cultura sobre a outra.

Conforme aponta Candau (2020), o conceito de interculturalidade é polissêmico, porém, é preciso questionar as perspectivas que a tomam de modo superficial, numa abordagem que celebra as diferenças por meio de festas e turismo e que acaba por essencializar as diferenças como um dado natural. Em uma perspectiva crítica, a interculturalidade apresenta três características. A primeira é a promoção da inter-relação entre dife-

rentes grupos de uma mesma sociedade. A segunda é a admissão de que as culturas estão em constante transformação e possuem raízes históricas e dinâmicas que não se fixam em um padrão cultural. Por fim, a terceira característica refere-se aos processos de hibridização.

Uma terceira característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, múltiplas, em construção permanente, o que torna evidente que as culturas não são puras. Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro (Candau, 2020, p. 39-40).

A interculturalidade é uma ferramenta essencial para a compreensão dos processos educacionais em contexto de fronteira onde estuam alunos falantes de espanhol e português. Em pesquisa de mestrado, Salgado (2018) entrevistou professores de primeiro ano do ensino fundamental de escolas de Foz do Iguaçu que receberam em suas turmas alunos falantes de espanhol. A autora concluiu que professores e alunos conseguiam interagir em sala de aula, uma vez que há semelhanças entre as línguas espanhola e portuguesa, devido ao fato de pertencerem ao mesmo tronco linguístico. No entanto, a interação acolhedora, que não considera as diferenças como erros, só é possível quando há interculturalidade. Na perspectiva intercultural supera-se a tendência de enxergar o mundo através apenas da própria cultura, vista como natural, única e imutável. Práticas interculturais; por exemplo, trazer para a sala de aula músicas, histórias e brincadeiras da Argentina e do Paraguai; permitem legitimar as diferenças. Entretanto, as práticas interculturais exigem sempre uma elaboração coletiva, não podem ser advindas apenas de políticas educacionais desconectadas da realidade concreta.

A falta de reflexão pedagógica sobre a presença da diversidade cultural em sala de aula contribui para a criação de barreiras da interação, o que pode ser mais danoso em casos de diversidade linguística. Inevitavelmente a interculturalidade envolve a convivência entre diversas línguas, o que demanda políticas linguísticas adequadas. Ou seja, não há como visualizar possibilidades de interação entre distintas culturas sem a gestão das diferenças linguísticas.

2. DO MULTILINGUISMO AO PLURILINGUISMO

A indissociabilidade entre língua e cultura demanda que se compreenda a escola não apenas como lugar das diferenças, mas também de encontros e contatos. Thomason e Kaufman (1988) afirmam que quando há forte convívio social e presença de falantes bilíngues pode ocorrer o fenômeno do empréstimo entre línguas, situação comum em contextos multilíngues.

De acordo com Ilari e Basso (2009, p. 38) o multilinguismo acontece quando diferentes línguas coexistem em um mesmo espaço. No Brasil, o português coexiste com mais de 180 línguas, podendo ser: nativas, de imigrantes colonizadores e de imigrantes de regiões de fronteira. Além da diversidade linguística, há também os diferentes dialetos presentes em cada região do Brasil, evidenciando as múltiplas variantes, ou seja, formas de falar o português, muitas delas desvalorizadas socialmente e vitimadas pelo preconceito.

Segundo Hamel (2013), a premissa multilíngue reconhece a existência de diversas línguas em um determinado espaço e defende os direitos linguísticos das línguas subordinadas, mas toma a diversidade como problema a ser resolvido e o monolinguismo como algo desejável. Diferentemente, a orientação plurilíngue valoriza a coexistência de várias línguas de uma forma positiva, afirmando que ela enriquece a sociedade, havendo várias razões para não abandonarmos o plurilinguismo nas relações sociais e na produção científica.

Para que o multilinguismo se converta em perspectiva plurilinguística, faz-se necessário a efetivação dos direitos linguísticos, que passam a ser reconhecidos internacionalmente a partir do século XX, com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), conforme mostra Abreu (2016). Segundo o autor, a DUDH não é um tratado internacional, mas sim uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU), se constituindo como gênese de um conjunto de tratados, convenções e pactos. No que se refere aos direitos linguísticos, há um avanço a partir do reconhecimento das minorias linguísticas no artigo 27 do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos. Os países signatários do pacto, dentre os quais o Brasil está incluído, são obrigados juridicamente a salvaguardarem as minorias linguísticas. A despeito disso, o Brasil constitucionalizou a língua portuguesa como idioma oficial, embora afirme o direito de os povos indígenas utilizarem suas línguas. Abreu (2016) afirma que o Brasil apresenta um sistema bifásico de direitos linguísticos, havendo concomitantemente o direito das línguas e o direito dos grupos linguísticos, principalmente os minoritários. A desvantagem deste modelo é que não há previsão explícita de garantias constitucionais aos grupos minoritários.

Segundo Cavalcanti (1999), no Brasil, há tanto o mito do monolingüismo quanto uma visão idealizada do bilingüismo. Isso resulta na imposição do português como única língua de uso, levando o aluno a esquecer sua língua materna. Dessa forma, desconsidera-se que esse estudante é, de fato, bilíngue, pois tem acesso tanto à sua língua materna quanto à língua portuguesa utilizada no ambiente escolar.

Segundo Fortes (2021), o conceito de bilingüismo tornou-se cada vez mais difícil de definir a partir do século XX, período em que surgiram os primeiros estudos sobre o tema. De modo geral, bilingüismo é compreendido como a capacidade de se comunicar em dois ou mais idiomas além da língua materna. No entanto, essa definição varia entre os pesquisadores: enquanto alguns consideram bilíngue quem consegue ouvir, falar, ler e escrever em ambas as línguas, outros defendem que apenas aqueles com domínio completo de ambos os idiomas podem ser considerados bilíngues.

Li Wei (2018) compreende o bilingüismo na perspectiva da translanguagem, admitindo que indivíduos que têm contato com outras línguas produzem formas próprias de linguagem, que transcendem as barreiras das línguas e dos múltiplos dialetos. Nesse sentido, a translanguagem é uma teoria prática que permite entender a criatividade e a dinâmica das pessoas envolvidas em processos de interação. Na perspectiva do translanguajamento, uma criança cuja língua materna é o espanhol, mas que consegue interagir em uma escola brasileira, é bilíngue, mesmo quando não domina a norma padrão de um ou de ambos os idiomas. O bilingüismo, portanto, também está presente em contextos de minorias linguísticas.

Professores precisam entender que a interação com várias línguas não é negativa para o desenvolvimento das crianças. Vigotski (2000) já afirmara, em suas pesquisas realizadas nas três primeiras décadas do século XX no contexto da União Soviética, que o bilingüismo ajuda no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entretanto, o autor, à sua época, considerou apenas a interação entre línguas não minoritárias em suas análises.

Cavalcanti (1999) alerta que o Brasil, quando se considera as pessoas que falam as variedades desprestigiadas da língua portuguesa, se caracteriza pela abundante existência de contextos multilíngues de minorias. A autora alerta que contextos multilíngues no Brasil devem fazer parte da formação de professores, pois a regra é a sala de aula multicultural e multilíngue.

A norma padrão de um idioma, ou seja, seu emprego segundo regras gramaticais, deveria, segundo Suasuna (1995), ser ensinada como uma possibilidade a mais de uso, e não como único uso linguisticamente correto. Ou seja, não se deve desconsiderar a língua ou dialeto de origem dos alunos. Toda imposição

gera no aluno a imagem de uma língua difícil, na qual ele não tem lugar. A imposição de uma forma específica de falar e compreender o mundo torna o aluno cada vez menos capaz de lidar com a diversidade e a complexidade, não apenas no uso da linguagem, mas também na vivência das próprias experiências.

Segundo Fortes (2022), é preciso partir do entendimento de que cada falante desenvolve um vínculo com seu idioma, construído socialmente desde a infância e aprimorado ao longo da vida. Nessa perspectiva, o ensino de uma língua adicional, ou mesmo o ensino da língua padrão, precisam se fundamentar no conhecimento da língua materna, que é aquela com a qual a criança foi criada.

Valorizar o acolhimento entre línguas significa promover o uso transfronteiriço dos idiomas, sem barreiras ou preconceitos, incentivando o translanguajamento tanto dos migrantes forçados quanto dos brasileiros. Isso envolve colocar-se no lugar do outro e superar a ideia de que o português deve ser a única língua oficial e nacional. Devemos ressaltar a convivência entre línguas de maneira positiva, como um incentivo ao plurilinguismo.

Minorias linguísticas é a denominação atribuída a grupos que falam um idioma marginalizado, não aceito nos espaços escolares e nem utilizado nos serviços públicos. Isso se manifesta nos escritos dos espaços públicos, como, por exemplo, nos outdoors e nos informativos escritos que fazem parte da paisagem linguística. Paisagem linguística, é, de acordo com Blommaert (2013), a presença da linguagem na construção de paisagens, visualizada em outdoors, telas, cartazes e fachadas de estabelecimentos comerciais. É possível inferir que as línguas invisibilizadas nas paisagens linguísticas são aqueles que são marginalizadas nos contextos escolares. Por outro lado, contextos plurilingues são marcados por paisagens linguísticas mais diversas e ricas, que expressam o encontro cultural. Quando diversas culturas se encontram surge o fenômeno da hibridização cultural, conceito desenvolvido por Bhabha.

Bahaba (1994) propõe o “hibridismo histórico e cultural” como categoria para fazer a crítica das tendências que buscam a compreensão da teoria de modo dual, por exemplo opondo erro ideológico e verdade revolucionária. Um exemplo disso, para o autor, seria o heroico papel das mulheres na greve de mineradores ocorrida na Inglaterra entre 1984 e 1985. Em comemoração ao primeiro aniversário da greve, o jornal *The Guardian* fez uma entrevista a um grupo de mulheres que tiveram destacado papel na greve. Algumas mulheres entrevistadas refletiram e questionaram sobre o papel feminino dentro das famílias e comunidades da classe trabalhadora. O episódio evidenciou, para Bahba, que a participação das mulheres na greve é um momento híbrido da mudança política, no qual não há nem uma classe trabalhadora unitária e nem uma política de gênero, mas algo a mais: uma negociação entre gênero e classe. Bahba busca uma linguagem crítica para abordar questões sobre gênero, antirracismo e anti-imperialismo, o que requer tratá-los como objetos políticos não unitários e não homogêneos. A linguagem crítica não é efetiva porque descreve termos separados, como escravo e senhor, mas por abrir um espaço de tradução, de fala híbrida e figurativa, no qual a construção do objetivo político é novo.

Santos e Cavalcanti (2008) utilizam o hibridismo como ferramenta para analisar a presença de alunos das escolas brasileiras provenientes do Paraguai e falantes de português e espanhol. Ao serem denominados de “brasiguaios” esses alunos são vistos como pertencentes a uma cultura homogênea que os subalterniza. Os traços do castelhano em suas falas e escritas são compreendidos como anomalias que a escola precisa sanar.

A visão reducionista da identidade “brasiguaiia” como um grupo uno e homogêneo tem favorecido, portanto, a construção de um estereótipo negativo, com implicações principalmente para alunos “brasiguaios”, no cenário escolar sociolinguisticamente complexo de fronteira.

Os alunos “brasiguaios” têm como primeira língua, geralmente, alguma variedade (muitas vezes não prestigiada) do português e/ou outra língua (alemão, italiano, polonês). São alfabetizados no país vizinho em castelhano, fazendo parte do currículo escolar também o guarani. Ao retornarem, deparam-se na escola brasileira com a língua portuguesa escrita. Até começarem a escrever na escola, são vistos como alunos comuns, pois, aparentemente, a língua que falam não difere dos outros alunos. É preciso apontar, no entanto, como bem lembra Santos (1999, 2004) que quase não se ouve a voz dessas crianças na escola. Os primeiros textos apresentados chamam a atenção do professor porque apresentam uma língua(gem) híbrida, altamente estigmatizada pela escola, cuja política educacional se apóia no monolinguismo. Parece ser esse o passo primeiro para a rotulação dessas crianças como alunos “brasiguaios”. A adoção do estereótipo “brasiguai” faz com que sejam antecipadamente considerados alunos ‘fracos’, o que contribui para que desenvolvam uma baixa autoestima e construam para si uma identificação com o fracasso escolar (Santos, e Cavalcanti, 2008, p. 430-431).

As autoras analisaram textos de alunos que apresentavam marcas da língua portuguesa e da língua espanhola. Tais textos, geralmente avaliados pela escola como sendo erros, deveriam ser compreendidos como elemento enriquecedor, pois denotam o emprego de duas línguas. Ao invés de rotular estes alunos como fracos, a escola deveria criar estratégias para que pudessem entrar e sair da hibridização, a fim de que suas culturas não fossem apagadas.

Segundo Rajagopalan (1998), a imposição de uma língua padrão não se restringe apenas à imposição de um idioma, mas também de uma única cultura e identidade para todos. Há uma conexão intrínseca entre língua, cultura e identidade. Esses três elementos estão tão interligados que não é possível caracterizá-los separadamente. Isso ocorre porque uma língua está sempre vinculada à cultura que representa, a qual, por sua vez, contribui para a formação da identidade, sempre construída por meio da língua e da interação com o “outro”.

Hoteit e Santos (2010) afirmam ser comum que educadores despreparados para a atuação em contextos educacionais e linguísticos de fronteira façam a suposição errônea de que um falante bilíngue deve ter um desempenho equivalente nas duas línguas. Essa visão ignora o impacto da identidade social e das demandas comunitárias de cada aluno, desvalorizando o repertório linguístico prévio ao ingresso na escola.

Portanto, tendo em vista que língua é cultura, faz-se necessário não desvalorizar a língua concreta dos alunos ao ingressarem em sala de aula. O ensino da norma padrão de determinado idioma precisa ser considerado como mais uma forma de interação, e não a única correta. Nessa perspectiva, as diferenças culturais tornam-se encontro entre culturas, ou seja, interculturalidade, e o plurilinguismo passa a ser compreendido como bilinguismo, de modo que múltiplas culturas possam agregar à formação dos alunos.

Embora seja necessário acolher e compreender a diversidade linguística a partir de uma perspectiva plurilíngue e intercultural, a escola não pode se eximir de ensinar os conhecimentos formais sobre a língua portuguesa. Bortoni-Ricardo (2003) propõe um ensino que leve os alunos a desenvolverem o bidialetalismo, que é a capacidade de transitar das formas menos prestigiadas da língua para aquelas mais monitoradas. A autora sugere a adoção de uma pedagogia culturalmente sensível, termo proposto por Frederick Erickson a partir de pesquisas etnográficas sobre os processos interativos de ensino e aprendizagem. Na proposta Bortoni-Ricardo (2003) a pedagogia culturalmente sensível pode se fundamentar na teoria de Vygotsky, especialmente no que se refere à concepção de que o ensino da língua precisa estar pautado na interação na qual o professor atue como um andaime, ensinando, questionando e partilhando com os alunos a responsabilidade pela ampliação do repertório linguístico.

A pedagogia culturalmente sensível valoriza-se a interação entre professores e alunos para o ensino dos conhecimentos lexicais, gramaticais, pragmáticos e sociolinguísticos. Os conhecimentos lexicais aludem à ampliação do vocabulário. A gramática é o conjunto das propriedades morfológicas, fonológicas, sintáticas e semânticas da língua. A pragmática é o estudo da utilização da língua para determinadas finalidades, enquanto a sociolinguística é a adaptação da língua ao contexto social de interação.

Assim, conclui-se que para a pedagogia culturalmente sensível é importante ensinar estilos mais monitorados da língua, mas mantendo o respeito em relação às variedades linguísticas, inclusive as formas de hibridismo entre as línguas portuguesa e espanhola. Portanto, trata-se de uma proposta em consonância com uma perspectiva plurilíngue e intercultural.

3. CONCLUSÃO

A perspectiva da pedagogia culturalmente sensível, intercultural e plurilíngue supera o multiculturalismo, pois permite antever o encontro entre diferentes culturas como oportunidade de hibridização identitária, ampliando as interações sociais. Possibilita-se, a partir dessa perspectiva, compreender a escola como possível espaço de acolhimento e respeito à diversidade, onde cada estudante se sinta valorizado e reconhecido, sem que sua cultura ou língua materna seja desconsiderada em favor de um padrão aceito por todos.

Isso implica a necessidade de formações específicas para os professores, a fim de que possam lidar com a diversidade linguística sem oprimir, especialmente em regiões de fronteira, onde alunos bilíngues e multilíngues estão cada vez mais presentes.

Sendo a língua uma manifestação da própria cultura, a proteção das diferenças contra toda forma de discriminação é direito humano. Assim, a construção de uma educação intercultural e plurilíngue requer substituir modelos educacionais de imposição de um único modelo padrão por práticas pedagógicas que valorizem e celebrem as diversidades linguísticas e culturais.

Tal premissa significa compreender a escola como espaço onde as diferenças são reconhecidas e utilizadas como recursos para o aprendizado. Ao acolher a diversidade presente no ambiente escolar, a educação se transforma em um verdadeiro espaço de troca e construção coletiva de conhecimento, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R.N., Prolegômenos para a compreensão dos direitos linguísticos: uma leitura a partir da Constituição da República Federativa do Brasil. In: FREITAG, R.M.K.; SEVERO, C.G.; GÖRSKI, E.M. (Orgs.). **Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 161–188
- BAHBA, H. K., **The Location of Culture**. London, UK, New York, USA: Routledge, 1994 408 p.
- BLANCO, A. M.; FIOROTTI LIMA, C.; TALLEI, J. I.; CHICHOSKI, L.; CARVALHAL PEREIRA, T., **Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino**. Foz do Iguaçu: Secretaria Municipal de Educação; Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Grupo de Pesquisa Língua(gem), Política e Cidadania, 2020. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/ddea790a-baf3-4459-bf7e-dc990d38582c/content> Acesso em 22 jul. 2025
- BLOMMAERT, J., **Ethnography**, Superdiversity and Linguistic Landscape: chronicles of complexity. Bristol: Short Run Press, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M., Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. **Polifonia**. Cuiabá, MT, n. 07, p. 119-136, 2003. Disponível em: carolakie,+1141-2767-1-CE.pdf Acesso em 26 jul. 2025

CALVET, L.J., Sociolinguística: Uma introdução crítica. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2002

CANCLINI, N. G., **Diferentes, desiguales y desconectados**. Mapas de la interculturalidad. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2004.

CANDAU, V.M., Didática, Interculturalidade e Formação de Professores: desafios atuais. **Revista Cocar**. n. 8, p. 28-44, 2020. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/112752209/288212868-libre.pdf?1711417390=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDidatica_Interculturalidade_e_Formacao_d.pdf&Expires=1753574205&Signature=KzyvGEMrE5aztTU~uJ9-FIcG8AsR0wSeVku8Oesp84kb0epYzMrwmbMRxJJpOD30xxVzu8GDn~GTyCcpT6bTDjf1Wd~DT3r-N11z8zrm7AvWB3qnMaleqhNxX47OGobeklNQaOXMSZpY88of0DfTJxaHejFUJ9IcAzg5EKPOazCOTd8b1~jd-Pos2yJc5j9~cvPUwqlyKveoliYDLUe0oMDpYhmZUzUGN6H1ajPoo0P8JiWblier7GkoSmq9gZhoDPxJGaMXJ98Nw8hT-VM2PevCmBkTTziKhHk-T0mMC47g8KihWVPgplxGCCn421hfSXU9InziQP6vZ8c9jCSqlQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA Acesso em 26 jul. 2025

CAVALCANTE, M. S. N.; YONG, L. D. P., Multiculturalismo e interculturalidade: uma realidade e uma perspectiva educacional?. **ANINC-Anuário do Instituto de Natureza e Cultura**, v. 2, n. 1, p. 68-76, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/ANINC/article/view/2692> Acesso em 22 jul. 2025

CAVALCANTI, M. C.. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *Revista Delta*, **Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada**, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.

FORTES, L.; TALLEI, J.I.; CAMARGO, J.L.C.; OLIVEIRA, R.A.; PESSINI, M.P.; FONSECA, L.C.C.; MURAKAMI, I.C.H., Línguas adicionais no ensino fundamental: Experiências didático-pedagógicas e construção de políticas linguísticas interculturais/translúngues em contexto de fronteira. **Revista X**, v. 16, n. 3, p. 961-984, 2021 Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79077> Acesso em 27 jul. 2025

HAMEL, R. E., El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, n. 2, p. 321-384, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/bqZHmrgdLJwZSmn7QChQSxK/abstract/?lang=es> Acesso em 26 jul. 2025

HOTEIT, G. G.; SANTOS, M. E. P., A Formação do Professor: Entre variações linguísticas, diferenças culturais e bilinguismo na região da triplica fronteira. **Revista Ideação**, Unioeste. Foz do Iguaçu, PR. V.12. N. 2, p.131-141, 2010.

ILARI, R.; BASSO, R.O.; **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. 272p.

LI WEI., Translanguaging as a Practical Theory of Language. **Applied linguistics**, v. 39, n. 01, p. 9-30, 2018

RAJAGOPALAN, K., O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma consideração radical? Tradução: Almiro Pisetta. In. SIGNORINI, I., **Língua(gem) e identidade**. Campinas: SP, Mercado de letras. 1998

SALGADO, D., **Saberes docentes sobre alfabetização em contexto de variedade linguística português/espanhol**. Dissertação (Mestrado em Ensino), Unioeste, Foz do Iguaçu, PR, Brasil, 2018, 105, p. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3690/5/Daniela_Fonseca_Siva_Salgado_2018.pdf Acesso em 22 jul. 2025

SANTOS, M. E. P.; CAVALCANTI, M. D. C.. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias-alunos "brasiguaios" em foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 2, p. 429-446, jul. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/ykkZSktD38y6Y6GXfmXsyXB/?lang=pt> Acesso em 22 jul. 2025

SILVA, M. J. A.; BRANDIM, M.R.L., Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, n. 01, p. 51-66, 2008. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31784202/Texto_10-_Multiculturalismo_e_educacao_em_defesa_da_diversidade_cultural-libre.PDF?1392463225=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTexto_10_Multiculturalismo_e_educacao_em.pdf&Expires=1753572707&Signature=gfJRMEDKIPQHqQ4hfEWvusFbSyNyWzSivyFQJWuh0P5xXr0cAWD0T6Swsb4jawDle1puTlqWEhaHB-wymhTKpiA6qUWX9tvFpVCvnYrenn0rBX1UoK5VG81xT8TOWiWs8V~G8KeComv8kgcuE8eDE~rcUZ6VKoI-JvNf-3y2L8IH3PgNdZEIC3XjekSbU9ZGA871oKGcxk9fVGIPqfdhFIMY9hUTGxdDIqZ1Xo1PYR8Q-PMgBy1kvv-MIadS9ymSR~0grhmFM~kHYGdkLbbUUPRQzmzSbq-o51UeoXCjiYpIDbpAk8MKhUJj~y3tChEUHWX-13kc5aC-ga8hHkfQuGaA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA Acesso em 26 jul. 2025

SUASSUNA, L.; **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas: Papirus. 1995

THOMASON, S.; KAUFMAN, T. **Language Contact**, Creolization, and Genetic Linguistics. Berkeley, CA: University of California Press, 1988.

VYGOTSKI, L.S. (1931) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Tradução de J.M. Bravo. In: VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas III**. Madrid, Espanha: Visor, 2000.

WEISSMANN, L., Multiculturalidade, Interculturalidade, Transculturalidade. **Construção Psicopedagógica**, v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542018000100004&script=sci_arttext. Acesso em: 26 jul. 2025.

