



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

**ENSINO DE ESPANHOL EM MUNICÍPIOS DE FRONTEIRA ENTRE
BRASIL E ARGENTINA, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE**

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN MUNICIPIOS FRONTERIZOS ENTRE
BRASIL Y ARGENTINA, EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

TEACHING SPANISH IN BORDER MUNICIPALITIES BETWEEN BRAZIL
AND ARGENTINA BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION

Rosangela Kuspiosz Calliari
Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro
rosangela.kuspiosz@hotmail.com

Cibele Krause Lemke
Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro
cibelekl@gmail.com

Resumo: O presente artigo é o recorte de uma dissertação de mestrado que pesquisou a oferta do ensino de Língua Espanhola nas escolas estaduais paranaenses, após a revogação da Lei 11.161/2005, com enfoque principal nas escolas municipais e estaduais paranaenses dos municípios que fazem linha de fronteira com a Argentina. A pesquisa se apoia em estudos de Ferrari (2011) Krause-Lemke (2010), Sturza (2006). Caracterizada como multimetodológica (CRESWELL; CLARK, 2007), teve como objetivo analisar se, nas escolas estaduais/municipais de linha de fronteira entre Paraná e Argentina, há, de fato, a implementação do ensino da língua espanhola. Para tanto, foram realizadas pesquisas dentro das Secretarias de Educação dos municípios de linha de fronteira e junto à Secretaria de Educação do Paraná (Seed). Com o estudo também demonstramos qual o espaço que a língua espanhola ocupa dentro das instituições de ensino paranaenses, após a revogação da Lei 11.161. Os resultados deste trabalho apontaram um declínio na oferta do espanhol dentro dos CELEMs das escolas estaduais paranaenses nos últimos cinco anos. Com relação às escolas dos municípios de linha de fronteira, a língua inglesa sobrepõe a espanhola, para ser ensinada sob a justificativa de sua hegemonia. Concluímos que, em regiões de fronteira, o aprendizado da língua espanhola seria imprescindível, uma vez que nossos alunos têm contato direto com a referida língua, porém, são tolhidos do seu aprendizado, devido à implementação de políticas educacionais restritivas.

Palavras-chave: Língua Espanhola. Política Linguística. Educação Bilíngue.



Resumen: El presente artículo es el recorte de una disertación de maestría que investigó la oferta de la enseñanza de Lengua Española en las escuelas estaduais paranaenses, después de la derogación de la Ley 11.161/2005, con enfoque principal en las escuelas municipales y estatales paranaenses de los municipios que hacen frontera con Argentina. La investigación se basa en estudios de Ferrari (2011) Krause-Lemke (2010), Sturza (2006). Caracterizada como multimetodologica (CRESWELL y CLARK, 2007), tuvo como objetivo analizar si en las escuelas estaduais/municipales de línea de frontera entre Paraná y Argentina, existe de hecho, la implementación de la enseñanza de la lengua española. Para ello se realizaron investigaciones dentro de las secretarías de educación de los municipios de línea de frontera y también junto a la Secretaría de Educación de Paraná (Seed). Con el estudio también demostramos cuál es el espacio que la lengua española ocupa dentro de las instituciones de enseñanza paranaenses, después de la derogación de la ley 11.161. Los resultados de este trabajo apuntaron un declive con relación a la oferta del español dentro de los CELEMs de las escuelas estaduais paranaenses en los últimos cinco años. Con relación a las escuelas de los municipios de línea de frontera, la lengua inglesa sobrepone a la española para ser enseñada bajo la justificación de su hegemonía. Concluimos que en regiones de frontera, el aprendizaje de la lengua española sería imprescindible, ya que nuestros alumnos tienen contacto directo con dicha lengua, pero son estorbos del aprendizaje de la misma, debido a la implementación de políticas educativas restrictivas.

Palabras clave: Lengua Española. Política Lingüística. Educación Bilingüe.

Abstract: This article is the clipping of a master's dissertation that researched the offer of Spanish language teaching in state schools in Paraná, after the repeal of Law 11.161/2005, with a main focus on municipal and state schools in the municipalities bordering Argentina. The research is based on studies by Ferrari (2011) Krause-Lemke (2010), Sturza (2006). Characterized as multimetodologic (CRESWELL and CLARK, 2007), it aimed to analyze whether in the state/municipal schools of border line between Paraná and Argentina, there is in fact, the implementation of the teaching of the Spanish language. To this end, research was carried out within the education departments of the border municipalities and also with the Paraná Department of Education (SEED). With the study we also demonstrated the space that the Spanish language occupies within the educational institutions of Paraná, after the repeal of Law 11.161. The results of this study showed a decline in relation to the offer of Spanish within the Celems of state schools in Paraná in the last five years. With regard to schools in border municipalities, the English language overlaps with Spanish to be taught on the grounds of its hegemony. We concluded that in border regions, the learning of the Spanish language would be essential, since our students have direct contact with the said language, but are subject to the learning of it, due to the implementation of restrictive educational policies.

Keywords: Spanish Language. Language Policy. Bilingual Education.

Introdução

Dos municípios paranaenses que fazem fronteira com territórios argentinos, o mais conhecido deles é Foz do Iguaçu, localizado no extremo oeste do Paraná; segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹, possuía, em 2020, uma estimativa de 258.248 mil habitantes. Há ainda outros nove municípios paranaenses que fazem fronteira linear somente com a Argentina, que são: Barracão (10.312), Bom Jesus do Sul (3.506), Capanema (19.148), Pérola do Oeste (6.288), Planalto (13.431), Pranchita (5.095), Santo Antônio do Sudoeste (20.261), São Miguel do Iguaçu (27.576),

¹ Informações retiradas do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama>. Acesso em: 19 mar. 2021.



Serranópolis do Iguaçu (4.477). Com concentrações populacionais bem menores, se comparadas a Foz do Iguaçu, todos eles são municípios de linha de fronteira, e, como tais, também possuem peculiaridades linguísticas, devido à proximidade com falantes de outro idioma.

A maioria das pesquisas que tratam de temas como ensino de línguas e políticas linguísticas em municípios de fronteira dentro do Paraná são realizadas na cidade de Foz do Iguaçu. Há outros municípios que merecem atenção, pois juntos somam um total de 368.342 mil habitantes, que têm contato diariamente com a língua espanhola e suas variações, tanto nas relações interpessoais, econômicas, educacionais ou outras, apresentando uma maior diversidade linguística e a necessidade de conhecer mais a respeito desse idioma. Tal fato reforça a importância do ensino da língua com qualidade, a fim de fazer com que a comunicação entre as pessoas seja desenvolvida da maneira mais eficiente possível. Com a revogação da Lei 11.161², que *“aseguraba la oferta del español em la comunidad escolar”* (TALLEI, 2016, s/n), a língua espanhola perde espaço dentro das instituições de ensino brasileiras, visto que a língua inglesa passa a ser ofertada de forma obrigatória com a institucionalização da Lei 13.415.

Com essa obrigatoriedade, é retirada a possibilidade de a comunidade escolar eleger qual Língua Estrangeira (LE) seria ensinada na matriz curricular das instituições, *“lo que implica que las escuelas harán un camino contrario a las luchas por una enseñanza plurilíngue”* (TALLEI, 2016, s/n), o que afeta de modo particular os municípios fronteiriços.

Partindo desta problemática, a presente pesquisa tem como objetivo analisar se, nas escolas estaduais/municipais de linha de fronteira entre Paraná e Argentina, há, de fato, a implementação do ensino da língua espanhola. A partir da aplicação de questionários direcionados para as Secretarias de educação municipais, buscamos informações pertinentes ao ensino de LE nos municípios de linha de fronteira; e por meio de dados obtidos junto a Seed, traçaremos um panorama da oferta da língua espanhola dentro do estado do Paraná após a revogação da Lei 11.161.

FRONTEIRAS ONDE AS LÍNGUAS SE CRUZAM E SE ENTRELAÇAM

O Brasil é um país de grande extensão territorial, sendo o quinto maior do mundo; sua dimensão é considerada continental, o que leva à existência de grandes espaços de fronteira, um total de 15,9 mil quilômetros de comprimento, abrangendo 588 municípios, segundo

² Lei Nº 11.161. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 17 jun. 2021.



dados IBGE³. Dos países localizados na América do Sul, somente o Chile e o Equador não fazem fronteira com o Brasil; todos os demais fazem fronteira terrestre com nosso país. Segundo a definição de fronteira na Constituição Federal do Brasil (1988), “faixa de fronteira” abarca “[...] até cento e cinquenta quilômetros de largura ao longo das fronteiras terrestres [...] considerada fundamental para a defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas por lei”, (Artigo 20, parágrafo 2º). É de extrema importância elencar este conceito na presente pesquisa, pois, com esta delimitação que está descrita na Constituição Federal, mais municípios seriam considerados fronteiriços. Todavia, nosso foco de pesquisa é somente com os que fazem fronteira linear com a Argentina, ou seja, municípios nos quais constam linhas de demarcações territoriais entre o Brasil e a Argentina e que se encontram dentro do estado do Paraná.

Os termos fronteira e limite são dois conceitos diferentes a respeito de um espaço físico também diferente, embora na maioria dos casos estejam confusos e acabem sendo usados como sinônimos. “Enquanto no senso comum a ideia de fronteira é quase sempre associada a limite, no campo das ideias os termos apresentam diferenças significativas entre si”. (FERRARI, 2014, s/n). Os limites podem ser denominados naturais, como rios ou montanhas, e artificiais, como muros e estradas ou uma linha algumas vezes imaginária. Estes limites definem onde encerra o espaço territorial de um país e onde começa o do outro, ou seja, remetendo à ideia de divisão. No tocante à noção de limite, Ferrari (2014) discorre que a demarcação linear trata de definir limites, com a colocação de marcos literais que identificam o começo e o fim de um espaço dominado por determinada força política, seu espaço de controle legal; por sua vez, a fronteira é definidora do espaço geográfico que divide sistemas estatais distintos.

Ainda com relação a limite, Martin (1997) explana que, atualmente, reconhece-se o limite como sendo uma linha, e por isso não pode ser habitada; diferentemente da fronteira, que é um espaço habitado onde as pessoas dos lugares vizinhos realizam intercâmbios. Segundo Ferrari (2014), apesar de não ser evidente fora do mapa, o limite é válido, na medida em que o marco de fronteira simboliza a linha; já a própria fronteira é uma área geográfica e, dessa forma, pode desenvolver relações que, por conseguinte, ultrapassem o limite. Na visão de Albuquerque (2010), as fronteiras não se limitam à demarcação de terras ou delimitação de territórios do Estado; elas representam áreas de pluralidades linguísticas e culturais. Também com relação à pluralidade da fronteira, Sturza (2006) destaca que, para

3 Informações retiradas do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24071-ibge-divulga-a-relacao-dos-municipios-na-faixa-de-fronteira>. Acesso em: 24 jul. 2021.



quem vive na fronteira, existem muitas trocas entre culturas, etnias, línguas, nações que criam significado e transcendem muitas das questões puramente físicas e geográficas criadas por intermédio das ferramentas cartográficas. “Por muito tempo, a fronteira significou bem mais uma zona de controle legal, militar e fiscal do que uma zona de povoamento e de contato social”. (STURZA, 2006, p. 28).

Para Ferrari (2011, p. 88), a fronteira pode ser considerada

[...] como lugar que não reflete apenas a divisão e a identidade/alteridade, pois esse lugar estaria impregnado de cores que podem revelar-se nas mais diversas formas de ligações ou contatos entre duas identidades culturais oficialmente instituídas, entre as quais se produzem as trocas e a mescla.

Assim, apesar de a fronteira significar a relação espacial que demarca limites entre territórios e possuir referências simbólicas e limites cartográficos justificados com marcos físicos, a fronteira também se define pelas relações reais de seus habitantes. Se a fronteira é esse “espaço de contato”, como evidencia Sturza (2006), e de acordo com Ferrari (2011), um dos pontos desse contato entre os indivíduos e talvez o principal é a língua, pois “o movimento de pessoas traz consigo o movimento de línguas”. (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 133).

Sturza (2006) ressalta que no espaço fronteiro o trato com a língua é diverso, e se faz presente de duas maneiras distintas: uma delas dentro do seu próprio idioma materno ou dialeto praticado e “sobre as línguas, quando tomam existência e sentido, segundo a perspectiva de quem produz conhecimento sobre as “línguas em contato”, nas zonas de fronteira”. (STURZA, 2006, p. 32). Esse trato diferenciado com a língua pode ser observado principalmente em cidades muito próximas, em que os idiomas se misturam, como em cidades consideradas gêmeas. No estado do Paraná, existem quatro municípios considerados cidades gêmeas, descritas por Ferrari (2011, p. 136) como “pares ou trios de cidades instituídas na confluência do limite entre dois ou mais países e que se caracterizam por interações transfronteiriças”. Relatamos primeiramente a mais conhecida, ou seja, Foz do Iguaçu, que faz fronteira com a cidade argentina de *Puerto Iguazú*, e a paraguaia *Ciudad del Este*, “o que determina a fronteira é a existência do Rio Paraná (Paraguai) e Rio Iguaçu (Argentina) [...]. O acesso se dá por meio da existência das pontes que ligam estes dois municípios à cidade de Foz do Iguaçu, do lado brasileiro”. (FEIX, 2018, p. 41).

Outro município paranaense menor, porém, com a mesma situação de tríplice fronteira, é Barracão. Localizado no sudoeste do estado do Paraná, o município faz fronteira seca



com a cidade de Dionísio Cerqueira (SC), e Bernardo de Irigoyen (MNES), e estão divididas por limites internacionais e estaduais. De acordo com Dias & Ferrari (2011, p. 148), “as três cidades formam uma verdadeira conurbação”, ou seja, as cidades se desenvolveram formando um conjunto”. Embora regidas e administradas por municípios, estados e países diferentes, “a população interage cotidianamente, pelo uso e pela apropriação do espaço territorial” (DIAS & FERRARI, 2011, p. 148). “Num espaço urbano de aproximadamente 1.561 km², as cidades gêmeas ou trigêmeas são divididas por linhas imaginárias—limites internacionais, estaduais e municipais [...]”. (FERRARI, 2011, p.163).

Com relação às tríplices fronteiras, Ferrari (2011) acrescenta que estes centros urbanos possuem inúmeras semelhanças que os tornam difíceis de distinguir entre si, por exemplo, sob a vista de um satélite. Desse modo, apesar da existência de marcos abstratos criados pelo homem para essa diferenciação, como as fronteiras, para pessoas de fora ou mesmo residentes desses centros é um tanto difícil absorver as demarcações que expressam tais territorialidades.

Muito próxima à cidade de Barracão, a cerca de nove quilômetros encontra-se Bom Jesus do Sul, que também faz fronteira seca com Bernardo de Irigoyen. Os dois municípios paranaenses fazem acesso à cidade argentina, através de uma Aduana, que se encontra na fronteira entre Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen. “Bom Jesus do Sul, município desmembrado de Barracão em 1995, forma hoje par com as cidades gêmeas de Dionísio Cerqueira\Barracão\Bernardo de Irigoyen”. (FERRARI, 2011, p. 291). Também com características de cidades gêmeas é Santo Antônio do Sudoeste (PR) / San Antonio (MNES). Com relação ao espaço fronteiro das cidades supracitadas, Ferrari (2011) destaca que, além de ser única no sentido de fácil acesso entre países, também nela há a única travessia por terra entre Brasil e Argentina, não havendo marcos físicos naturais que distinguem o limite entre um país e outro. Ademais, nessa localidade há cidades gêmeas conturbadas, e esse fato diferencia ainda mais essa zona, já que não se encontra o mesmo fenômeno em outras zonas fronteiriças entre Brasil e Argentina.

Os municípios de Foz do Iguaçu, Barracão e Santo Antônio do Sudoeste são, segundo Ferrari (2011, p. 138), “cidades fronteiriças que favorecem esse compartilhamento e numerosas interações, pois não há como fugir: as próprias malhas urbanas conurbadas, impõem o contato diário entre os fronteiriços”. Não somente questões econômicas, mas simbólicas, culturais e identitárias fazem parte das interações transfronteiriças, sendo tão desenvolvidas quanto as econômicas e devidamente relacionadas a estas. Nesse sentido, tudo se conecta devido à natureza das interações que os sujeitos fronteiriços estabelecem,

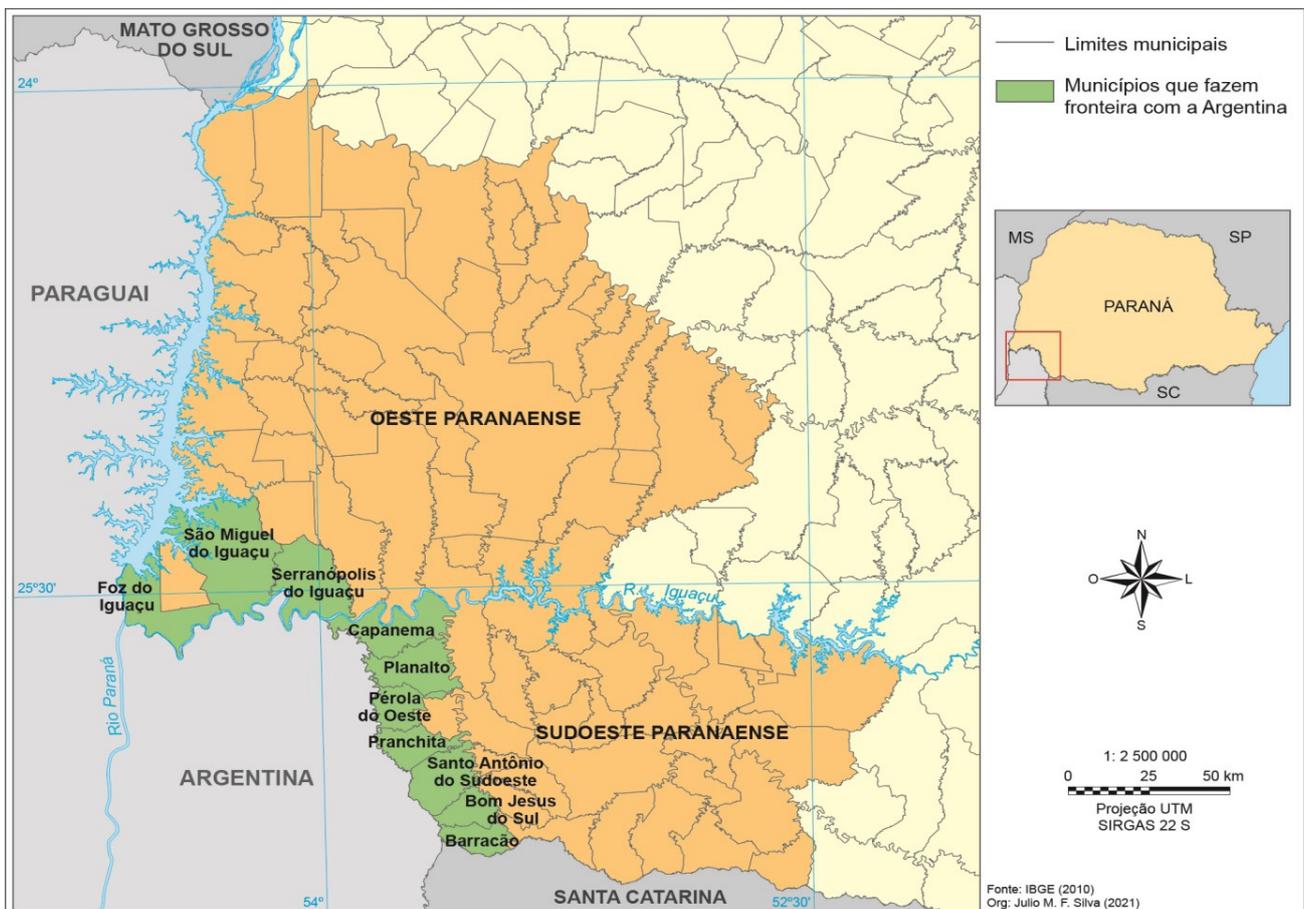


em uma dinâmica multidisciplinar que envolve ambos os lados da fronteira, acrescenta Ferrari (2011).

Diferentemente das cidades gêmeas conturbadas, mas também classificada como gêmea é Capanema. O município faz fronteira com *Andresito* (MNES), e são ligadas através de uma ponte construída sobre o rio Santo Antônio, em 1993. Conforme elenca Ferrari (2011, p. 334), “*Andresito* e Capanema constituem-se no mais jovem par de cidades gêmeas desse segmento fronteiro brasileiro-argentino do conjunto do extremo oeste de Santa Catarina, sudoeste do Paraná e nordeste de *Misiones*”.

Distintos das cidades gêmeas supracitadas, mas também fronteiriços, encontram-se os outros cinco municípios paranaenses apresentados aqui, por ordem de proximidade: Pranchita, Pérola do Oeste e Planalto, localizados a sudoeste do estado do Paraná, e que fazem fronteira com o município de *Andresito* através do Rio Santo Antônio, que é um afluente do Rio Iguaçu. Os municípios de Serranópolis do Iguaçu e São Miguel do Iguaçu encontram-se localizados no extremo oeste paranaense, e fazem fronteira com o município de *Andresito* através do Rio Iguaçu.

Figura 1 – Municípios paranaenses de linha de fronteira



Fonte: IBGE (2010). Org: Julio M. F. Silva (2021)



Com relação aos espaços de fronteira, Ferrari (2011) salienta que, apesar de serem por vezes consideradas apenas marcas de separação entre duas nações, as linhas fronteiriças demonstram maior complexidade, tendo seu conjunto socio-territorial características próprias, repleto de interações materiais e imateriais entre os fronteiriços e não apenas entre brasileiros e argentinos. Dessa maneira, deve ser considerada em sua completa unidade multiforme pelos Estados nacionais. Considerando estas características geográficas e sociais de relação diária e trânsito de pessoas de uma cidade a outra, de um país a outro, e conseqüentemente das alterações de idiomas do português ao espanhol e vice-versa, seria imprescindível uma política linguística diferenciada para estas localidades por parte das instituições governamentais. Sturza (2006, p. 56) ressalta que “O confronto entre as línguas e a conseqüente mistura entre elas as tornam mais visíveis. Elas ocupam lugares e sentidos diferentes para os falantes fronteiriços”. O exposto pela autora evidencia a necessidade da elaboração de políticas públicas voltadas às regiões fronteiriças, e principalmente as com foco no ensino de línguas. “A língua do estado nem sempre é a língua do povo”. (STURZA, 2006, p.158).

Com o passar dos anos, o quadro do ensino de línguas no Brasil foi sendo alterado, ao longo de muitas práticas, alterações legislativas e metodológicas na tentativa de se alcançar o plurilinguismo em nossas escolas. Porém, o que observamos é sempre a supremacia de uma língua em relação às outras, sobretudo no estado no Paraná.

Em meados de 1980, a redemocratização do país era o cenário propício para que os professores, organizados em associações, liderassem um amplo movimento pelo retorno da pluralidade de oferta de Língua Estrangeira nas escolas públicas. Em decorrência de tais mobilizações, a Secretaria de Estado da Educação criou, oficialmente, os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), em 15 de agosto de 1986, como forma de valorizar o plurilinguismo e a diversidade étnica que marca a história paranaense (Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná Língua Estrangeira Moderna, 2008, p.46).

O CELEM é um excelente programa voltado ao ensino de LE, porém, os espaços fronteiriços não podem resumir o ensino de língua, em específico a espanhola nas regiões mencionadas acima. Somente nesses centros de ensino são necessárias políticas públicas específicas para esses locais, pois, como descreve Ferrari (2011, p. 133), o espaço fronteiriço não é somente a representação da delimitação política e territorial entre identidades nacionais, tampouco ela se resume a espaços de conflitos; “ela é também lugar de encontros, de trocas, de comunicação e contatos sociais que promovem a mescla entre indivíduos portadores de múltiplas identidades, um lugar do saber fazer e do saber viver em conjunto”.



A IMPORTÂNCIA DO ENSINO BILÍNGUE NA FAIXA DE FRONTEIRA

Ainda que o Brasil seja considerado um país cuja língua portuguesa é a única utilizada para a comunicação dos indivíduos, há várias outras línguas e dialetos falados de maneiras peculiares em nosso território, como as indígenas, as asiáticas, europeias e as línguas de conexão em territórios fronteiriços que utilizam o espanhol como língua materna, ressalta Krause-Lemke (2010). Com relação às zonas de fronteira, Ferrari (2011) destaca que as identidades presentes nesses lugares são multifacetadas e complexas, incluindo nacionalidades diferentes da argentina ou brasileira. Encontram-se ali descendentes indígenas, europeus e de diversas regiões do Brasil e do mundo, criando interações e miscigenações que promovem de fato uma identidade incerta, que interage entre si de forma material e imaterial, aumentando ainda mais a profunda rede identitária de seus cidadãos. Podemos citar como exemplo:

La ciudad de Foz de Iguazú, según datos del Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística (IBGE) de 2017, tiene un área total de 617,71 km y se sitúa en lo que actualmente se define como el Alto Paraná. Además, registra cerca de 802 grupos étnicos, entre los cuales se encuentran: chinos/as, japoneses/as, paraguayos/as, argentinos/as, alemanes/as, italianos/as y la segunda mayor comunidad sirio libanesa de Brasil. Los diferentes grupos migratorios confieren a la ciudad el carácter de una ciudad multicultural y diversa, referenciada especialmente en la publicidad turística. (TALLEI, 2019, p. 157).

Após o ingresso no meio escolar, o aluno traz um conjunto de experiências comunicativas que se deparam com o ensino da norma padrão da língua portuguesa. Nas experiências que envolvem cada indivíduo pode haver inúmeras influências, como em regiões de fronteira com países hispano-americanos, onde há o contato com outro idioma, o espanhol. Segundo Feix (2018), nas cidades de fronteira, quando há comunicação constante entre os dois países e trocas culturais e econômicas, revela-se a questão das motivações dos seus habitantes em aprender a língua vizinha. Nesse sentido, o locutor sente a necessidade de se tornar proficiente na linguagem para efetivar essas relações e trocas, baseando sua determinação em aprender o significado que o idioma e a comunicação possuem em seu cotidiano.

Na visão de Ferrari (2011, p. 92), “Em algumas zonas onde há contiguidade, como é o caso das cidades gêmeas, os habitantes tornam-se bilíngues, favorecendo a convivência limítrofe. Nesses locais pode também ocorrer a ampliação cultural que combina elementos de cada nação no âmbito fronteiriço”. O cotidiano nas cidades gêmeas conurbadas destaca-se pela integração entre essas, gerando interações transfronteiriças que devem ser



analisadas separadamente em relação às outras regiões fronteiriças, por conta da intensidade dessas trocas materiais e imateriais nesse contexto, em que o contato e a mobilidade geográfica são tão intensos entre ambos os lados, ressalta Ferrari (2011).

Conforme Krashen (1985 *apud* CALLEGARI, 2006), a aquisição é um processo inconsciente que está relacionado à necessidade de comunicação e não ao processo formal da língua. Já a aprendizagem está no nível consciente e mediante esforços, e se relaciona com o conhecimento formal da língua que deseja aprender. Indivíduos que possuem contato frequente com outro idioma, seja nas relações econômicas, sociais ou mesmo no ambiente escolar, comumente utilizam-se do idioma estrangeiro para a comunicação, entretanto, o efetivo conhecimento da língua nem sempre se dá no nível de suas regras. Caberia aqui refletir acerca do conceito de língua materna, língua estrangeira e segunda língua. A língua materna, segundo Spinassé (2006, p. 5), faz parte do conhecimento de mundo do indivíduo e é, normalmente, aquela adquirida por intermédio dos pais, e utilizada na comunidade em que se vive. Entretanto, um indivíduo pode não falar apenas a língua aprendida com os pais ou esta pode diferir da língua usada na comunidade, o que caracteriza o bilinguismo. “A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo)”.

Considerando a língua materna como L1, toda língua que viesse a ser aprendida depois poderia ser denominada segunda língua ou língua estrangeira; entretanto, elas não são sinônimas. Segundo Spinassé (2006, p. 06), “a grande diferença é que a língua estrangeira não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto a segunda língua desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade”.

Na fronteira entre Brasil/Argentina encontram-se as três possibilidades descritas por Spinassé (2006), pois a região é de convivência entre indivíduos que dominam o espanhol e/ou português em suas relações comunicativas. Neste sentido, o ensino de uma língua estrangeira, em sua forma gramatical, voltada às regras do idioma em foco, precisa levar em consideração todas as possibilidades de seus aprendizes, na medida em que cada aluno se comporta de uma forma diferente no processo de aprendizagem de língua estrangeira devido às suas experiências fora do ambiente escolar. Assim, é preciso compreender quais os níveis de conhecimento que os alunos já possuem a respeito da língua espanhola e quais eles desejam alcançar.



Em específico nas regiões fronteiriças, muito alunos podem ser bilíngues, visto que têm contato direto com a língua espanhola dentro do ambiente familiar, e que algumas vezes têm a referida língua como materna, conforme relata Ferrari (2011, p. 162), “principalmente no seio familiar, a língua falada continuava a ser a materna, e os filhos nascidos de casamentos mistos, cujos pais tinham nacionalidades diferentes, a língua falada era uma mistura das duas”. Com relação ao bilinguismo, Unamuno (2012, p. 235) discorre que:

Las miradas sobre el bilingüismo han sido diversas a lo largo de la historia. Desde los estudios pioneros de las lenguas en contacto (por ejemplo, Weinreich, 1953), los estudios sobre distribución funcional de variedades (llamada diglosia por Ferguson, 1959) o los estudios sobre tipos de bilingüismo (Fishman, 1965; 1967), el uso de más de una lengua en una misma comunidad de habla ha sido centro de atención de la sociolingüística en sus múltiples perspectivas (ROMAINE, 1989).

Devido à amplitude do termo, não é fácil conceituar o bilinguismo. Segundo Flory e Souza (2009, p. 37-38), “A própria definição de Bilinguismo é multifacetada e depende da perspectiva adotada de modo geral, e mais especificamente, do critério adotado para a classificação do Bilinguismo de determinado sujeito”. Para Bloomfield (1935), o indivíduo para ser bilíngue deve dominar de forma “nativa” duas línguas, Weinreich ([1953]/1974) elenca como bilíngue aquele que alternava de forma costumeira, o uso de línguas diferentes. Segundo Macnamara (1966), o domínio mínimo de uma habilidade linguística, em uma língua diferente da sua nativa, já caracterizaria o sujeito como bilíngue. Grosjean (1982) destaca que, o sujeito para ser bilíngue deve falar e usar duas ou mais línguas diariamente. Para Butler e Hakuta (2004), o bilinguismo faz parte do comportamento linguístico, psicológico e social de cada indivíduo. Salgado (2009, p.144) ressalta que, “as várias tentativas de definir bilinguismo falharam por não apreenderem o caráter dinâmico que tão bem caracteriza esse fenômeno”. “Em síntese, o bilinguismo é uma caracterização da versatilidade linguística individual, uma manifestação da competência linguística do falante” (KRAUSE-LEMKE, 2010, p. 40).

São de extrema relevância os estudos relacionados à educação bilíngue e consequentemente a elaboração de políticas educacionais de qualidade, visto que é um processo que deveria ser democratizado e de acesso amplo às redes de ensino públicas. Principalmente nas regiões de fronteira é raro encontrar alguém inteiramente monolíngue; esse fato se estende para a realidade geral, em que o bilinguismo se mede por meio de graus de bilinguismo que cada falante possui.

Para Feix (2018), pode-se considerar o bilinguismo um fenômeno natural em alguns contextos específicos, como em comunidades fronteiriças, ou então locais nos quais existe a utilização de dois idiomas: um oficial e um de imigração. Nessas situações, os falantes



possuem a liberdade e a tendência de utilizarem ambos os idiomas; o momento de uso de cada um varia de acordo com o ambiente, a função da fala ou do que se busca expressar, com estratégias diversas de seletividade para decidir qual língua será utilizada e de que modo.

Segundo Morello e Oliveira (2019), o bilinguismo que compõe o português e o espanhol se encontra no centro de políticas e ações de incentivo a essa relação, dado que se trata de uma fonia com vasta história de contato e entre os maiores números de falantes, por volta de 600 milhões. Além disso, ainda possuem a característica de serem intercompreensíveis, estando particularmente presentes nas regiões de fronteiras. Em vista disso, é evidente o potencial estratégico dessa relação, no sentido de ampliar ainda mais o uso dessas línguas. “Nas fronteiras, as situações de bilinguismo estão atreladas às dinâmicas e práticas cotidianas, quase sempre orais. Embora represente conhecimento adquirido, nem sempre os falantes percebem e valorizam esse seu conhecimento”, (MORELLO; OLIVEIRA, 2019, p. 66). “Vale ressaltar que na fronteira Brasil/Argentina amplia-se o repertório linguístico, os fronteiriços dispõem do: português, espanhol, alemão, guarani e mais o portunhol, ou seja, um quadro mais plurilíngue”. (STURZA, 2019, p. 111).

Lima (2018) postula que as regiões de fronteira são ricas em variedade cultural e linguística, e um verdadeiro caldeirão de misturas e interações gera conhecimentos e promove saberes que de nenhuma outra forma teriam espaço para florescer. Assim, se evidencia a necessidade da inclusão do fato linguístico em relação a essas regiões nas atuais discussões políticas. Segundo Sturza (2006), em contraste com a língua no modo em que funciona nacionalmente, na fronteira ela se enuncia com diferente significação, resultado das relações existentes exclusivamente nessa região. As práticas linguísticas fronteiriças assumem novos sentidos de transgressão e integração, e esse *Espaço de Enunciação Fronteiriço* traz a questão para uma maior proporção, não somente dizendo e significando aquela fronteira, mas outras além dela. A mescla entre línguas presentes na região fronteiriça cria o fenômeno do espaço de cruzamento, em que a integração entre as duas línguas gera repercussões que vão além de sua existência apenas como língua. “O falante fronteiriço, ao praticar tal mistura de línguas, enuncia esse cruzamento, que significa uma língua estar na outra. Portanto, o Espaço de Enunciação Fronteiriço é um espaço constituído por um conjunto de línguas, no qual se inclui o cruzamento de línguas”. (STURZA, 2006, p. 74).

Morello e Oliveira (2019) destacam que no Brasil identificam-se deficiências graves em relação ao incentivo e à criação de políticas que fomentem o bilinguismo português-espanhol e a integração sul-americana. Prova disso é o fim do Programa Escolas Intercultu-



rais de Fronteira (PEIF), que aponta para essas fragilidades, expostas muitas vezes por mudanças de governo. Entretanto, o legado deixado pelas políticas e pelos programas que foram instituídos, com dez anos de história nas fronteiras de bilinguismo intercultural cooperativo, é de extrema importância técnica e política para o futuro. A partir disso, é necessário elaborar e sistematizar essas experiências, levando em conta todo o conhecimento acumulado com teses e estudos já feitos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa com características multimetodológicas, inserida na perspectiva descritiva, com técnicas de coletas de dados quantitativos e qualitativos. Segundo Gil (1999, p.44), “são inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados”. Com relação à técnica de coleta de dados, André (2002, p. 24) argumenta que “reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta ou até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, fenomenológica”.

Com relação à utilização de métodos mistos, buscamos apoio em Creswell e Clark (2013), que analisaram durante muito tempo a utilização deste tipo de metodologia em artigos, traçando os componentes essenciais presentes em uma pesquisa com essas características, tais como

coleta e análise de modo persuasivo e rigoroso tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos (tendo por base a questão de pesquisa); mistura (ou integra ou vincula) as duas formas de dados concomitantemente, combinando-os (ou misturando-os), de modo sequencial, fazendo um construir o outro ou incorporando um no outro; dá prioridade a uma ou a ambas formas de dados (em termos do que a pesquisa enfatiza); usa esses procedimentos em um único estudo ou em múltiplas fases de um programa de estudo; estrutura esses procedimentos de acordo com visões de mundo filosóficas e lentes teóricas; e combina os procedimentos em projetos de pesquisa específicos que direcionam o plano para a condução do estudo. (CRESWELL; CLARK, 2013, p. 22).

Os autores ressaltam que a combinação dos métodos evidencia mais o estudo de um problema na pesquisa, do que utilizar a pesquisa quantitativa ou qualitativa de forma isolada, sem que o pesquisador fique preso a um só tipo de coleta de dados.

Uma das características da pesquisa descritiva é a técnica de coleta de dados padronizada, como os questionários. (GIL, 1999). O autor elenca as seguintes vantagens na utilização de questionários: assegura seu valor como ferramenta de investigação, na medida



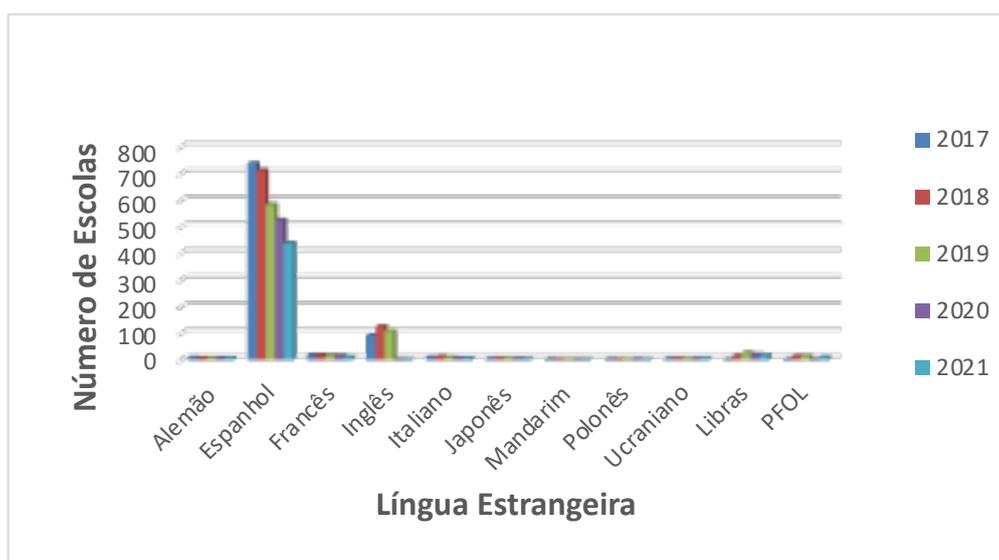
em que é capaz de abranger uma grande audiência, mesmo que contida em localidades distintas e longínquas, já que pode ser enviado por correspondência. Também se mostra vantajoso visto que não requer treinamento dos pesquisadores, implicando menos gastos; protege a identidade dos entrevistados, garantindo anonimato e que os pesquisadores não sejam influenciados pelas circunstâncias individuais dos participantes; e é possível respondê-lo no momento que for mais conveniente.

Por se tratar de um recorte de uma dissertação de mestrado, optamos por discorrer no presente artigo, somente os dados de cunho quantitativo. As informações foram obtidas através de questionários enviados por e-mail a Seed e também às Secretarias de Educação municipais das cidades fronteiriças. Através dos dados, conseguimos quantificar o número total das escolas estaduais do Paraná que ministraram aulas de espanhol dentro dos CELEMs nos últimos cinco anos, ou seja, de 2017 até 2021. A questão de análise numérica também ocorreu com os dez municípios fronteiriços foco deste trabalho: Barracão, Bom Jesus do Sul, Capanema, Foz do Iguaçu, Pérola do Oeste, Planalto, Pranchita, São Miguel do Iguaçu, Santo Antônio do Sudoeste e Serranópolis do Iguaçu, permitindo assim, identificar quantos destes municípios, oferecem o ensino de espanhol em suas escolas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O gráfico abaixo mostra todas as LEs que são oferecidas por meio do CELEM dentro do estado paranaense, entre os anos de 2017 e 2021. Ressaltamos que a matrícula é facultativa para os alunos e oferecida em contra turno dentro das instituições de ensino.

Gráfico 1– Oferta de LE dentro do CELEM



Fonte: elaboração própria



Das 2.133 escolas estaduais que o Estado do Paraná dispõe, somente em 883 delas o CELEM estava presente no ano de 2017. Vale salientar que nesse mesmo ano, as escolas já haviam escolhido as LEs que seriam ensinadas dentro de suas grades curriculares, antes que fosse aprovada a Lei 13.415. Podemos observar que a língua inglesa ainda fazia parte da oferta dentro dos centros de ensino, e com um número que ocupa a segunda posição das línguas ofertadas. Presumimos que o espanhol ocupou o lugar da língua inglesa dentro da matriz curricular dessas instituições. A supracitada lei determina a oferta do inglês de forma obrigatória, mas não proíbe a oferta desta língua também por meio do CELEM, porém, não é usual uma instituição oferecer a mesma língua estrangeira em caráter optativo.

Com relação à oferta do espanhol, a língua ocupa uma destacada posição; dos 883 CELEMs, 739 ensinam a referida língua, resultado da Lei 11.161, que ainda se fazia presente. Mesmo com o Ministério da Educação recomendando que fosse de preferência o espanhol a língua que as instituições brasileiras ofertassem de forma optativa, foi com a implementação da supracitada lei que o espanhol ganhou espaço, mesmo que este não fosse o almejado, ou seja, oferecido como disciplina obrigatória e não como optativa.

No ano de 2018, há um total de 920 instituições de ensino ofertando LE dentro dos CELEMs, 37 turmas a mais com relação a 2017. A língua inglesa teve um pequeno aumento da sua oferta, e o espanhol, um pequeno declínio. Estaria o espanhol ocupando ainda o espaço da língua inglesa dentro da matriz curricular? Ou com a revogação da Lei 11.161, o declínio da língua já havia começado. Podemos notar que houve um grande aumento na abertura de turmas com LEs distintas, como foi o caso de Libras e PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas).

No ano de 2019, o número de instituições de ensino que ofertam o CELEMs também diminuiu; com relação a 2018, foram 143 escolas que encerraram suas atividades dentro dos centros de línguas estrangeiras, totalizando apenas 777 instituições com centros de línguas estrangeiras ativos. A queda de turmas de língua espanhola também é muito significativa. Se comparada ao ano de 2018, 130 turmas de espanhol deixaram de existir. Presumimos que estas não foram para dentro da matriz curricular, pois já fazia dois anos da implementação da Lei 13.415. Aumentam também as turmas de libras e diminuem as de inglês.

Em 2020, as turmas ativas de CELEMs continuam a declinar, 189 escolas a menos comparando com 2019, um total de 588 instituições com centros abertos. Queda também nas turmas de língua espanhola, 57 instituições de ensino deixam de ofertar a língua em 2020. Nenhuma instituição paranaense abriu turmas de língua inglesa. Deduzimos que as instituições já haviam se adequado ao proposto na Lei 13.415, ou seja, oferta do inglês a

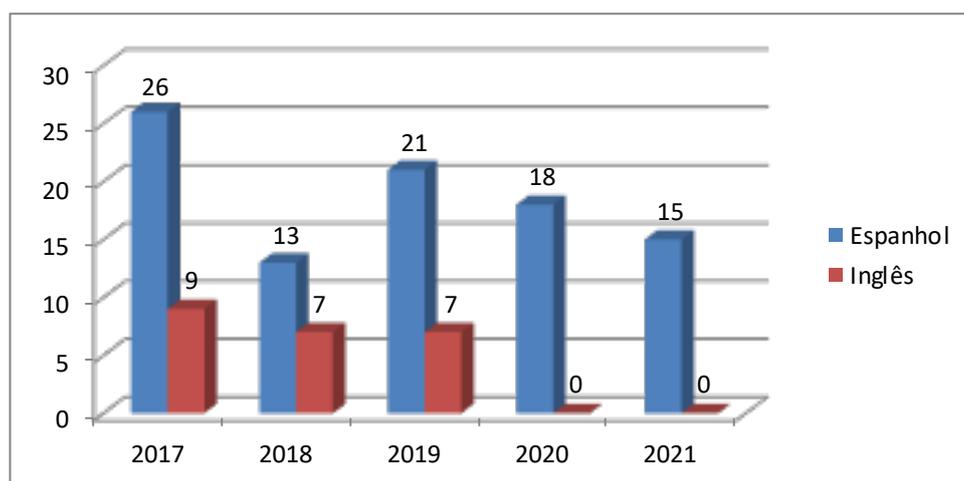


partir do sexto ano e no Ensino Médio. Também no ano de 2020, a educação dentro do território nacional e internacional sofre mudança drástica, devido à pandemia de COVID. Segundo a UNESCO⁴, mais de 1,5 bilhões de estudantes foram ou ainda estão sendo prejudicados devido ao fechamento das instituições de ensino em todo o mundo.

Em 17 de março de 2020, com a Portaria nº 343, o Ministro de Estado da Educação, Abraham Weintraub, “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Corona vírus - COVID-19” (BRASIL, 2020). No estado do Paraná, a Seed pública a Resolução nº 1.016, de 03 de abril de 2020, que “Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19”. (PARANÁ, 2020). Frente a este cenário, as aulas presenciais dão espaço ao ensino a distância. As escolas tiveram de se adaptar a essa nova realidade, em que as plataformas de ensino *on-line* foram as ferramentas utilizadas, uma forma nova de ensinar, na qual professores e alunos aprenderam de forma simultânea a utilizá-las.

Em 2021, o cenário continua o mesmo; o ano letivo teve início no dia 18 de fevereiro, ainda de forma remota. Dentro dos CELEMs, observamos queda no número de turmas, em comparação com o ano 2020; somente 500 escolas com centro de línguas ativos, 88 instituições a menos do ano anterior. Coincidentemente foram 88 instituições que deixaram de oferecer a língua espanhola em 2021.

Gráfico 2 – Oferta de LE dentro do CELEM das escolas estaduais de linha de fronteira



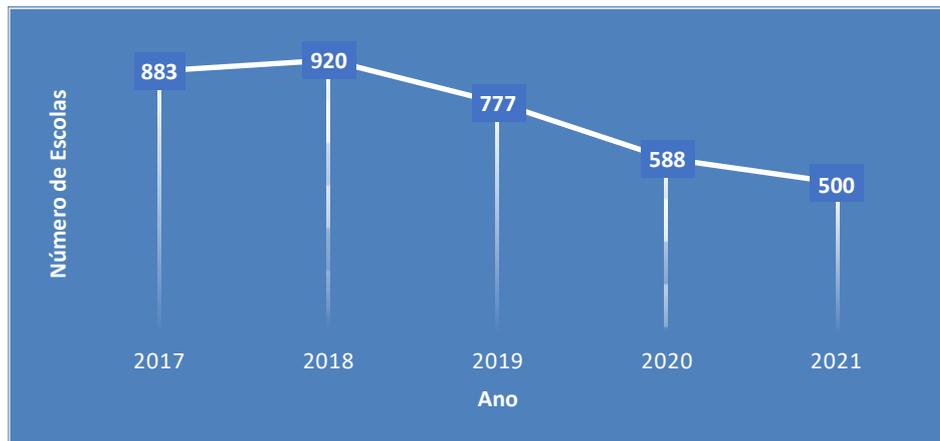
Fonte: elaboração própria

O gráfico acima apresenta um panorama da oferta da língua espanhola e da língua inglesa dentro do CELEM das escolas estaduais dos municípios fronteiriços, alvo de nossa pesquisa. Os dez municípios analisados totalizam juntos 81 instituições de ensino estaduais.

⁴ Informações retiradas do site da UNESCO. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/global-coalition>. Acesso em: 01 jun. 2021.



Gráfico 3 – Escolas com turmas ativas de CELEM



Fonte: elaboração própria

O gráfico acima mostra o declínio no número de escolas do estado do Paraná que disponibilizam ensino de alguma LE dentro do CELEM. Ressaltamos que o estado possui 2.133 instituições de ensino, e que nos últimos cinco anos o número de escolas com CELEMs ativos não chegou a atingir nem 50%. Atualmente, o número não chega a $\frac{1}{4}$ do total das escolas do estado que oportunizam o aprendizado de LE em contra- turno para a comunidade.

Diferentemente das instituições de ensino estaduais, que são amparadas por leis ou normativas para o ensino de LE, como é o caso da Lei 13.415, que determinou a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, as instituições municipais de ensino possuem peculiaridades políticas que variam de um município para o outro, devido à não obrigatoriedade do ensino de línguas dentro do Ensino Fundamental I, ou seja, faixa etária de ensino em que a responsabilidade é das prefeituras.

Mesmo não havendo a obrigatoriedade do ensino de LE dentro das escolas municipais, a LDB menciona, em seu artigo 24, que “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (BRASIL, 1996). A Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, apresenta, em seu Art. 31, § 1º: “Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular”. (BRASIL, 2010). Apesar dos documentos supracitados ressaltarem a não obrigatoriedade do ensino LE para o Ensino Fundamental I, algumas instituições de ensino desta faixa etária optam pela oferta da disciplina.



Tabela 1 – Oferta de LE dentro das escolas municipais de fronteira 2020/2021

CIDADES	Nº DE ESCOLAS	2020		2021	
		ESPAÑHOL	INGLÊS	ESPAÑHOL	INGLÊS
Barracão	10	Sem dados	Sem dados		X
Bom Jesus do Sul	01	X	X	X	X
Capanema	09		X		X
Foz do Iguaçu	50				
Planalto	06		X	Sem dados	Sem dados
Pérola do Oeste	05				
Pranchita	04		X	Sem dados	Sem dados
Santo Antônio do Sudoeste	11	X	X		X
São Miguel do Iguaçu	13				
Serranópolis do Iguaçu	01				

Fonte: elaboração própria

A tabela acima elenca os dez municípios paranaenses que fazem linha de fronteira com a Argentina, juntamente com a quantidade de escolas municipais que o possuem. Estão sinalizados com um X os municípios que ofereceram em 2020 o ensino de espanhol e/ou inglês em suas escolas. O mesmo ocorre para o ano de 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, nosso intento era analisar se nas escolas estaduais/municipais de linha de fronteira entre Paraná e Argentina há, de fato, a implementação do ensino da língua espanhola, e qual a posição ocupada por esta língua dentro das instituições de ensino estaduais paranaenses após a revogação da Lei 11.161. Com relação à oferta da língua espanhola dentro dos CELEMs nos últimos cinco anos, observamos uma diminuição progressiva no número de escolas com turmas ativas ofertando a referida língua. O mesmo quadro é observado nos CELEMs das escolas estaduais dos municípios de linha de fronteira, alvos de nossa pesquisa. Presumimos que esse panorama é o resultado de implementação de políticas públicas restritivas, como é o caso da Lei 13.415, que impõe de forma obrigatória o ensino de inglês na matriz curricular. Em suma, após a revogação da Lei 11.161, o espanhol vem perdendo espaço dentro das escolas estaduais paranaenses.



Com relação à oferta do espanhol nas instituições de ensino municipais de linha de fronteira, observamos que a referida língua é oferecida nas instituições de ensino de tempo integral, porém, era também compartilhada com a oferta da língua inglesa. Nos outros municípios que ofertam a língua inglesa em detrimento da língua espanhola, o fazem sob várias justificativas, dentre elas, para que o ensino da língua continuasse no Ensino Fundamental II, já que era imposta de maneira obrigatória, a falta de professores no quadro de funcionários, opção da comunidade pela referida língua. Porém, o que prevalece é o discurso da universalidade do inglês, principal idioma da sociedade contemporânea, a língua mais falada do mundo, por ser uma língua de comunicação mundial. Nesses municípios, a lógica de organização e seu funcionamento social diferem das demais cidades não fronteiriças, e por isso necessitam de políticas públicas diferenciadas, entretanto, o contexto de município de fronteira não é levado em conta para escolher a LE ensinada. Nas regiões de fronteira, a língua espanhola, muito longe de ser uma língua estrangeira, poderia fazer parte de um projeto de ensino bilíngue.

Com a realização desta pesquisa foi possível averiguar que, sendo a língua espanhola o idioma oficial de todos os países que se avizinham ao Brasil, e por muitas outras razões, é inegável a importância desse idioma como fenômeno de integração. O quadro em que o Brasil se encontra atualmente em relação aos outros países da América do Sul, com o estreitamento das relações, comerciais e eventualmente políticas e sociais, traz para a discussão a questão da importância da língua espanhola no cenário educacional brasileiro, e o quanto relevante se apresenta tal aprendizado.

Referências

ALBUQUERQUE, José Lindomar C. **A dinâmica das fronteiras**: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai. São Paulo: Annablume, 2010.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism And Second Language Acquisition. In: *The Handbook Of Bilingualism*. 2004.

BLOOMFIELD, L. **Language**. London: Allen & Unwin, 1935.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 04 jun. 2020.



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do MEC. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2021.

CALLEGARI, M. O. V. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trabalho em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, p. 87-101, jan./jul. 2006.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de Métodos Mistos**. Tradução Magna França Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DIAS, Leila C. FERRARI, Maristela. Territorialidades transfronteiriças na zona da fronteira seca internacional Brasil-Argentina. *In*: DIAS, Leila C.; FERRARI, Maristela. (Org.). **Territorialidades Humanas e Redes Sociais**. Florianópolis: Editora Insular, 2011. p.143–163.

FEIX, SilvaneDeila. **Políticas Linguísticas e gestão de línguas em escolas interculturais de fronteira – Brasil / Argentina**. 2018. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2018.

FERRARI, Maristela. **Interações transfronteiriças na zona de fronteira Brasil-Argentina**. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 2011. 445 p.

FERRARI, Maristela. 2014. As noções de fronteira em geografia. **Revista Perspectiva Geográfica**, V.9, N.10, UNIOESTE, 1-25.

Flory, Elizabete V. & Maria Thereza C. C. de Souza. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GROSJEAN, François. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

KRAUSE LEMKE, Cibele. **Políticas e práticas linguísticas: um estudo sobre o ensino de língua espanhola em um contexto multilíngue no Paraná – Brasil**. São Paulo: 2010. 236 p. Tese (Doutorado em Educação) – USP – São Paulo, 2002.



LIMA, E. F. F. **O sistema educacional diferenciado como um direito humano e fundamental para as regiões de fronteira**. Dissertação de Mestrado. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados. 2018.

MACNAMARA, John. **Bilingualism and primary education: a study of Irish experience**. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press; 1966.

MARTIN, André Roberto. **Fronteiras e Nações**. São Paulo: Contexto, 1997. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/23744319/martin-andre-roberto-fronteiras-e-nacoes>>. Acesso em: 08 mai. 2020.

MORELLO, Rosângela; OLIVEIRA, G. M. A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016). **Revista Iberoamericana de Educación**[(2019), v. 81 núm. 1, p. 53-74] - OEI/CAEU.

OLIVEIRA, G. M. SILVA, J. I. 2017. **Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos?** Gragoatá. 42,22: 131-153. Rio de Janeiro. Disponível em: < <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33466/19453>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

PARANÁ. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PARANÁ. Departamento de Educação Básica. Resolução nº 1.016, de 03 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_1016_060420.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

SALGADO, A. C. P. Medidas de bilinguagem: uma proposta. *In*: SALVEDRA, M. M. G.; SALGADO, A. C. P. (orgs.). **Sociolinguística no Brasil**: uma contribuição aos estudos sobre línguas em/de contato. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p.141-162.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e **Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. **Revista Contingentia**, 2006, v. 1, nov. 2006, p. 01–10.

STURZA, E. R. **Línguas de fronteiras e política de línguas: uma história das idéias linguísticas**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

TALLEI, Jorgelina. **Ley 11.161 de enseñanza del español en Brasil y la MP 746**. *Jornalpensaraeducação*, 2016. Disponível em: <<http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/ley-11-161-de-ensenanza-del-espanol-en-brasil-y-la-mp-746-jorgelina-tallei/>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

TALLEI, Jorgelina. Pensando una pedagogía de fronteras desde la ciudad de Foz de Iguazú, Brasil. **Revista MERCOSUR** de políticassociales. 3, 156-164, diciembre 2019.



UNAMUNO, V. Bilingüismo y Educación Intercultural Bilingüe: miradas en cruce.*In:* UNAMUNO, V. ;MALDONADO, Á. **Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina.** Bellaterra: GREIP, 2012.

WEINREICH, U. **Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas.** Traducción: Francisco Rivera. The Hague: Mouton. Ediciones de la biblioteca Universidad Central de Venezuela, [1953]/1974.

Recebido em: 26/10/2021

Aceito em: 07/06/2022