


**ALÉM DO RIO URUGUAI, O QUE DELIMITA A FRONTEIRA
BRASIL/ARGENTINA? MAPEAMENTO E ANÁLISE DA OFERTA DA LÍNGUA
ESPAÑHOLA EM ESCOLAS MUNICIPAIS NA LINHA DE FRONTEIRA**

Me. Emanuele Krewer  0000-0002-6613-2853

Universidade Federal do Rio Grande

Dra. Angelise Fagundes da Silva  0000-0002-3975-3507

Dr. Marcus Vinícius Liessem Fontana  0000-0002-2396-852x

Universidade Federal da Fronteira Sul

RESUMO: Tratar em políticas linguísticas implica refletir no poder do Estado e das línguas, mas acima de tudo implica refletir sobre os falantes dessas línguas. Com vistas a isso, objetivamos investigar a oferta da língua espanhola em escolas municipais na fronteira Brasil/Argentina, nos 16 municípios que atendem a linha de fronteira da cidade de Garruchos até Barra do Guarita, Rio Grande do Sul. A fim de compreender como ocorrem as manifestações linguísticas fronteiriças buscamos estudos de Sturza (2009; 2017) além de autores como Torquato (2010) que auxiliam na compreensão dos conceitos de políticas e comunidades linguísticas. Para tanto, utilizamos o estudo de campo como metodologia, a partir do qual elaboramos um questionário e enviamos às secretarias de educação dos municípios de interesse. A partir dos resultados, obtivemos um indicativo sobre a oferta da língua espanhola nas escolas municipais dessas cidades, o que permite verificar em que medida é efetivada a Emenda Constitucional 74/2018, que determina a oferta obrigatória do espanhol. Portanto, essa é uma investigação que reafirma a importância do planejamento linguístico conjunto do Estado com a comunidade linguística, a fim de valorizar as línguas, os povos, as culturas, as identidades e esse lugar de tanta diversidade que é a fronteira.

PALAVRAS-CHAVE: Fronteira; Políticas Linguísticas; Escolas Municipais.

**BEYOND THE URUGUAY RIVER, WHAT DELIMITS THE BRAZIL/ARGENTINA
BORDER? MAPPING AND ANALYSIS OF THE SPANISH LANGUAGE OFFER IN
MUNICIPAL SCHOOLS ON THE BORDERLINE**

ABSTRACT: Dealing with language policies implies reflecting on the power of the state and languages, but above all it implies reflecting on the speakers of these languages. With this in mind, we set out to investigate the Spanish language offered in municipal schools on the Brazil/Argentina border, in the 16 municipalities that line the border from the town of Garruchos to Barra do Guarita, Rio Grande do Sul. In order to understand how border language manifestations occur, we looked at studies by Sturza (2009; 2017) as well as authors such as Torquato (2010) who help us understand the concepts of language policies and communities. To do this, we used field research as a methodology, based on which we prepared a questionnaire and sent it to the education departments of the municipalities of interest. From the results, we obtained an indication of the Spanish language offered in the municipal schools of these cities, which allows us to verify the extent to which Constitutional Amendment 74/2018, which determines the mandatory offer of Spanish, is put into effect. Therefore, this is an investigation that reaffirms the importance of joint linguistic planning between the state and the linguistic community, in order to value languages, peoples, cultures, identities and this place of so much diversity that is the border.

KEYWORDS: Border; Language Policies; Municipal Schools.

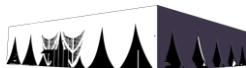


1 INTRODUÇÃO

Uma região de fronteira é um lugar marcado por um ir e vir de diferentes pessoas, falantes de diferentes línguas, pertencentes a diferentes culturas e constituídas por diferentes histórias. Além da constante travessia de carros e caminhões, a fronteira simboliza um espaço de trocas comerciais, culturais e identitárias. É um “limite sem limites” (Pesavento, 2002, p. 36), um espaço que, por vezes, é exaltado por sua rica diversidade (Schlee, 2002), mas que também é cenário de conflitos em diferentes instâncias, a partir das quais vêm à tona preconceitos, interesses dos Estados nacionais, jogos de poder (Cataia, 2001) e, no caso das fronteiras brasileiras, em especial das fronteiras mais ao sul, um perene legado do período colonial, em que narrativas ainda muito arraigadas no imaginário popular fazem perceber o outro como o violento e traiçoeiro estrangeiro invasor, o castelhano (Bandeira, 2014). Nessas narrativas, o brasileiro é levado a compreender o seu espaço, seja territorial, cultural ou linguístico, a partir do discurso monolíngue (Zolin-Vesz; Santos, 2017) e o purismo linguístico (Lagares, 2018, p. 216), com a língua portuguesa brasileira como a única com valor no território nacional, e rechaçando o que está “al otro lado del río”, como canta Jorge Drexler em sua premiada canção.

Dessa forma, as políticas linguísticas presentes ou ausentes nessas regiões nem sempre correspondem aos interesses das comunidades linguísticas. Como aponta Ribeiro (2017, p. 7), “[...] para que as políticas e as planificações linguísticas tornem-se efetivas é preciso respeitar os direitos linguísticos da comunidade ou do grupo, tanto em sua implementação como em sua defesa [...]”.

Em detrimento disso, estão os interesses do Estado, que se propõe políticas linguísticas para promover ou excluir línguas. Em muitas ocasiões, esses interesses não são exclusivamente linguísticos e tampouco visam as necessidades de uma comunidade em particular. A língua torna-se um instrumento de poder que, por sua vez, reflete questões políticas, econômicas e sociais. Não é sem motivos que, ao longo



da História, muitas línguas foram proibidas, sendo seus falantes punidos com prisão ou mesmo com morte, como foi o caso da língua alemã no Brasil, por volta do ano de 1939 (Mombach, 2012). Não é sem motivos que algumas línguas prevalecem sobre outras, como a língua inglesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também não é sem motivos que muitas línguas indígenas morreram ou estão morrendo.

Ao refletir sobre como a política tem papel preponderante sobre a circulação das línguas em um país, ao recordar os movimentos sincronizados dos grupos políticos que assumiram o poder no Brasil entre 2016 e 2022, que levaram à exclusão da língua espanhola do currículo escolar (Fagundes; Vergara Nunes; Fontana, 2019; Fontana; Fagundes, 2019), e, finalmente, ao pensar nos professores de língua espanhola que atuam em região de fronteira, objetivamos, neste trabalho, verificar em que medida o espanhol é ofertado em escolas municipais de 16 cidades da linha de fronteira Brasil/Argentina, nas regiões Celeiro, Missões, Fronteira Noroeste e Noroeste Colonial do Rio Grande do Sul, área de abrangência da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Cerro Largo*. Dessa forma, buscamos, em um primeiro momento, compreender o conceito de políticas linguísticas, traçar o perfil médio dos habitantes dessa fronteira e compreender a importância da oferta da língua espanhola nesses espaços. Logo, analisamos os dados curriculares obtidos por meio de um formulário enviado às Secretarias de Educação dos 16 municípios fronteiriços. Com base nessas reflexões, na sequência, discutimos as implicações dos resultados dessa pesquisa.

2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E OS SUJEITOS DA FRONTEIRA

Tratar sobre políticas linguísticas implica refletir em dois agentes: no falante da língua e no Estado, responsável todas as formações políticas e jurídicas do país. O primeiro agente é quem faz o uso da língua, quem a adapta conforme as necessidades, mescla com outra língua, faz com que ela evolua, etc. O segundo se



mantém um pouco mais distante, muitas vezes não conhece as realidades linguísticas de cada comunidade de falantes e é movido por determinados interesses, não raro predominando os comerciais e econômicos. Para compreender melhor essa relação entre falante, Estado e políticas linguísticas, Torquato explica:

[...] as políticas linguísticas consistem em um conjunto de propostas de um grupo de pessoas que conscientemente visa estabelecer relações entre língua e sociedade, focalizando os lugares e as formas de uso da(s) língua(s) [...] o Estado reserva para si o planejamento linguístico, garantindo a exclusividade de legislar sobre as línguas com o objetivo de garantir o controle sobre as reivindicações e ações políticas identitárias de seus cidadãos (Torquato, 2010, p. 8).

Com isso, é possível considerar que as políticas linguísticas são propostas, em sua maioria, a partir dos interesses do Estado, observável em leis educacionais que excluem certas línguas do currículo escolar e dão privilégio para outras sem nem conhecer a cultura e a língua falada por aquele aluno que está na escola. Como é o privilégio dado à língua portuguesa, que ainda carrega o título de única língua do território brasileiro, mantenedora de um espírito nacional.

Como esclarece Torquato, “[a]s políticas linguísticas são, portanto, instrumentos e espaços de relações de poder e de conflitos de interesses” (2010, p. 2). Ao regulamentar as leis que dizem respeito à língua, o poder do Estado permite que ele determine, em grande parte, as línguas de circulação e a extinção de muitas línguas.

Por serem de interesse dessa pesquisa as políticas linguísticas educacionais nos espaços de fronteira, buscamos compreender como as manifestações linguísticas ocorrem particularmente nesses territórios. Para tanto, concordamos com Sturza (2009), que defende que quando tratamos da manifestação de línguas em um contexto de fronteira precisamos refletir em um espaço de enunciação fronteiriço, no qual duas línguas, português e espanhol, entram em contato em um mesmo lugar e



tempo e ainda compartilham desse espaço com outras línguas. É um espaço particular, que permite trocas linguísticas únicas.

[...] ao discorrer sobre as fronteiras, ademais de refletir sobre o seu aspecto cartográfico e geopolítico, é preciso considerar as diversas línguas e práticas linguísticas que dão forma e transformam regiões de fronteiras geográficas enunciativas (Ribeiro; Oliveira, 2018, p. 3).

Desta forma, não são apenas sistemas linguísticos que entram em contato e que compartilham um mesmo espaço. São histórias, culturas, identidades, interesses e memórias. Tudo isso, além de ser compartilhado entre sujeitos, também constitui os sujeitos, portanto, viver em uma região de fronteira cria não somente comunidades linguísticas distintas, mas sujeitos constituídos por essa diversidade que permeia esse espaço.

Nesse viés, Sturza (2009, p. 219) esclarece que “[...] no caso das fronteiras do Sul do Brasil, teremos brasileiros, uruguaios, paraguaios, argentinos, alemães, italianos, franceses, índios guaranis, entre outros”. Assim, os sujeitos de fronteira são constituídos por uma diversidade cultural, por trocas constantes que levam ao surgimento de fenômenos que não se repetem em outras regiões, como o caso do portunhol, constituído por marcas linguísticas do português e espanhol, que formam a nova língua (Sturza, 2009).

No entanto, essa diversidade é pouco reconhecida e valorizada. Torquato (2010) aponta que os países do Mercosul tendem ao monolinguismo. Prevalece a idealização de uma única língua, legado histórico da colonização, que acaba por silenciar a diversidade linguística e dificultar a integração dos países. Da mesma forma, a construção identitária desses países foi marcada pelo isolamento e rivalidade, juízos e ideologias nas relações e interações sociais (Torquato, 2010). Isso demonstra que a fronteira é um espaço de trocas, mas, acima de tudo, um espaço de conflitos de diferentes instâncias. No que tange às questões linguísticas, há um legado



de uma colonização excludente, com vistas à valorização e supremacia de uma língua única, seja do país lusófono ou dos países hispano-falantes.

Junto a isso, é importante considerar o que defende Calvet (2007) quando reflete que nesses embates não é a língua que é dominada ou dominante, são os povos, os falantes, que são dominados e dominantes. Torquato corrobora que:

[...] a dominação linguística reflete as dominações sociais. No contexto do colonialismo e ainda após o fim do colonialismo, nos países latino-americanos, as línguas dos colonizadores dominam sobre as línguas locais e refletem assimetrias sociais herdadas do sistema colonial (Torquato, 2010, p. 2).

Sendo assim, as políticas linguísticas frequentemente são moldadas pelos interesses do Estado e acabam por excluir a diversidade linguística, a fim de manter um conceito de nação, de uma língua que é comum e única para todos. Mas a realidade ultrapassa isso, mesmo com a tentativa de institucionalizar a ideia do português como a única língua do país, continuam a circular no território nacional as línguas indígenas, línguas de imigração, línguas de sinais e línguas fronteiriças.

No entanto, essa diversidade linguística luta constantemente contra a ideia de língua única. O privilégio a língua portuguesa pode ser evidenciado pela falta de políticas linguísticas em relação ao reconhecimento das línguas minoritárias, o que acaba enfraquecendo a diversidade, silenciando a pluralidade linguística e caminhando em direção ao monolinguismo (Altenhofen, 2013; Ribeiro; Oliveira, 2018). Trata-se de uma relação de poder, de domínio do estado sobre os sujeitos a partir da língua:

[...] o Estado utiliza os conhecimentos técnico e científico sobre a linguagem na implementação e na defesa de ações de planejamento linguístico de modo a promover e assegurar que a cada Estado corresponda uma Nação, um Povo e uma Língua (Torquato, 2010, p. 7).

De acordo com publicações do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), o Brasil é um país multilíngue, onde são praticadas cerca



de 250 línguas (Cardoso, 2016). Esse multilinguismo está presente desde os tempos mais remotos da vida dos povos e um trabalho com vistas à unificação das línguas sugere um processo de dominação. Nesse sentido, Ribeiro (2017) defende a implementação de políticas linguísticas pensadas para as comunidades de fala e seus interesses linguísticos:

[...] é necessária uma reforma linguística que considere as emergências de um mundo globalizado e que atenda as demandas das comunidades, em específico neste espaço de fronteira, em que a distribuição das línguas envolve diversos fatores, tanto políticos e linguísticos como socioculturais e econômicos (Ribeiro, 2017, p. 8).

Isso implica considerar que além dos povos que vivem na fronteira e compartilham de suas diversidades linguísticas e culturais, existe uma constante troca com turistas, negociantes, mercadores, transportadores, que influenciam na constituição dessa comunidade linguística. Com isso, é notória a importância da criação de políticas linguísticas que impulsionem o desenvolvimento desse sujeito em relação aos seus direitos e interesses linguísticos:

[...] é preciso questionar as políticas linguísticas que são apresentadas ou impostas, exigindo que sejam planejadas em conjunto com a comunidade e, principalmente, considerando as particularidades da região em que serão implementadas (Ribeiro; Oliveira, 2018, p. 8).

Para ampliar o debate, na próxima seção, discutimos a importância da oferta do espanhol nas regiões de fronteira Brasil/Argentina. Posteriormente, buscamos analisar se a língua espanhola está presente nos currículos das escolas municipais, de que forma está presente e quais são as políticas educacionais que regularizam a sua oferta.



3 A IMPORTÂNCIA DA OFERTA DO ESPANHOL NA FRONTEIRA

Quando se trata de políticas linguísticas educacionais no Brasil, podemos observar uma primazia ao ensino da língua portuguesa, o que é compreensível já que é a língua oficial do país e a língua materna de boa parte da população. No entanto, muitos alunos não têm a língua portuguesa como materna, bem como possuem interesses pela aprendizagem de outras línguas. Ou seja, estamos passando por um processo de exclusão dos sujeitos e da diversidade linguística.

A maioria das escolas brasileiras caminha lentamente para o reconhecimento das línguas de interesse das comunidades linguísticas, sendo a língua portuguesa imposta como a principal língua de ensino. A língua inglesa, por sua vez, recebe atenção nos currículos por ser uma língua com marcado poder político-econômico, considerada por muitos como “língua franca”. O espanhol, apesar da perda da obrigatoriedade com o chamado “Novo Ensino Médio”, ainda aparece em alguns espaços e em alguns documentos que regulamentam o ensino. As demais línguas, salvo exceções localizadas, normalmente são completamente excluídas. Com isso, podemos perceber que as políticas linguísticas educacionais também são um meio de dominação:

A determinação da língua portuguesa como língua civilizada no espaço de línguas do Brasil tem sido determinante no modo de se sustentarem posições normativas muito duras nas instituições que lidam com a língua como a Escola e a Mídia (Guimarães, 2006, p. 52).

No caso específico do espanhol, nosso interesse neste estudo, tivemos muitas inserções e retiradas dos programas escolares ao longo da história da curricularização das línguas no Brasil. Em 1919, houve a primeira aparição do espanhol no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. No entanto, no ano de 1942 o espanhol foi excluído do currículo obrigatório. Desde então, ficou em um estado legislativo de exclusão, outras vezes assumiu um espaço de indeterminação, assim como foi uma língua de oferta

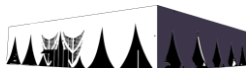


optativa e secundária, apesar de ser a língua oficial de sete países de nossas fronteiras.

Neste sentido, a história da legislação das línguas poucas vezes foi favorável ao espanhol. No entanto, no ano de 2005, com a Lei 11.161/2005, que propunha a oferta obrigatória do espanhol no ensino médio e facultativa para o ensino fundamental, a escola passou a ser um espaço mais amistoso ao idioma. Infelizmente, ao se passarem pouco mais de 10 anos, essa lei - que não foi efetivada na sua totalidade - foi revogada através da MP 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017. Essa foi uma reforma proposta pelo Governo Federal, que deixou de lado a pluralidade linguística nas escolas, tornando obrigatória somente a oferta da língua inglesa (Fagundes; Vergara Nunes; Fontana, 2019; Fontana; Fagundes, 2019).

Nessa instância, é possível observar como o espaço do espanhol foi (ainda mais) fragilizado nos documentos políticos educacionais brasileiros. No entanto, professores e alunos não se mantiveram alheios diante dessa exclusão. Foi justamente nesse momento de fragilidade que surgiu o Movimento Fica Espanhol, constituído por docentes e discentes de Universidades e Institutos Federais do Rio Grande do Sul e por representantes da escola pública e privada, que se associaram para lutar pelo reconhecimento do espanhol nos documentos educacionais e por sua presença na escola (Fagundes; Vergara Nunes; Fontana, 2019; Fontana; Fagundes, 2019).

Esse grupo uniu forças e recorreu a uma deputada estadual do RS a fim de buscar uma solução legislativa para a questão. Segundo Fagundes, Vergara-Nunes e Fontana (2019), foi a partir de vários e intensos esforços de luta do Fica Espanhol, com significativa mobilização política e da sociedade em geral, que houve a aprovação da EC 74/2018, que garante a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola, com matrícula facultativa, no ensino fundamental e médio nas escolas públicas gaúchas. Além disso, foi criada, em 2019, uma Frente parlamentar em defesa da permanência do ensino do espanhol nas escolas públicas do Estado, visando fiscalizar o



cumprimento da lei (Fagundes, Vergara Nunes; Fontana, 2019; Fontana; Fagundes, 2019).

Hoje, professores de vários outros Estados, motivados pelo grupo Fica Espanhol do RS, iniciaram o movimento de luta e muitos deles já obtiveram a aprovação de leis que preservam o espanhol no currículo de suas escolas. Há, inclusive, um movimento em nível nacional. No entanto, vale considerar que nem sempre uma lei é garantia de sua execução. A própria Lei 11.161/2005 é prova disso. Recentemente, a partir da fiscalização realizada pela Frente Parlamentar em defesa do Espanhol no RS, se observou que instituições de ensino do Estado ainda não contam com a oferta do espanhol ou mesmo o retiraram de suas grades curriculares, apesar de estar registrada sua obrigatoriedade tanto na Constituição do Estado quanto no Referencial Curricular Gaúcho e em sua matriz curricular.

Nesse trabalho de pesquisa, decidimos dar início a um levantamento da oferta da língua espanhola em escolas municipais da linha de fronteira Brasil/Argentina, da cidade de Garruchos à Barra do Guarita – compreendendo a região de referência e de abrangência da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Cerro Largo*. Visto que esses municípios estão em contato próximo com argentinos, dentro e fora da escola, nas relações comerciais, familiares etc., a oferta do espanhol no quadro curricular se torna ainda mais significativa.

Faz-se importante, ainda, ressaltar o nosso entendimento sobre o conceito de fronteira. Pensamos fronteira não como um espaço limite de territórios, mas como espaço de trocas, aproximações, contatos, disputas e contrastes. Além disso, um espaço de circulação de diversos sujeitos, diversas línguas, culturas, histórias e identidades, assim como Sturza (2017) aponta:

A fronteira é um lugar com divisões geopolíticas que não só configuram um espaço social e político particular, no qual a natureza dos contatos que nela se produzem se materializa nas práticas linguísticas dos falantes como também é este lugar particularizado. Uma fronteira geopolítica, social e cultural que afeta o modo como os sujeitos se relacionam com as línguas às quais estão expostos (Sturza, 2017, p. 85).



Nesse sentido, é necessário pensar na escola a partir do lugar em que se encontra. Se está em uma região de fronteira, permeada por uma grande diversidade linguística, essa diversidade deve ser reconhecida nos currículos, pois, como aponta Leffa (2001, p. 2), a “sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora”.

Portanto, não podemos separar escola e fronteira. As vivências experienciadas no âmbito social devem ser encaradas como instrumentos de discussão na sala de aula. O ensino do espanhol e de outras línguas presentes nessas regiões deve materializar-se no currículo e na prática escolar, visto que quando o aluno coloca o pé fora da escola ele se comunica com falantes de outras línguas, mesclando línguas para tentar se comunicar, interagindo com culturas diferentes, etc.

Podemos afirmar que, longe da influência dos governos centrais e suas políticas homogeneizadoras, tal território era e é concebido como um lugar de troca, seja de forma literal, seja de forma simbólica: troca de mercadorias, troca de idéias, troca de interesse e trocas linguísticas. Como consequência, tal sujeito se constrói linguisticamente nessas trocas. Ou melhor dizendo, constrói-se continuamente, já que as identidades linguísticas se adaptam às novas circunstâncias que vão surgindo e se peculiarizando, conforme as relações estabelecidas com outras identidades (Sturza, 2009, p. 220).

Sendo assim, buscamos realizar uma investigação da oferta do espanhol em contextos municipais de ensino na região de fronteira Brasil/Argentina no Estado do Rio Grande do Sul. Junto a isso, o intuito é verificar em que medida as escolas municipais respeitam e efetivam a EC 74/2018.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa apresenta como metodologia o estudo de campo uma vez que objetivamos investigar questões reais em tempo atual a partir da observação e interrogação de um fato que ocorre no meio social (Gil, 2002). Esse tipo de pesquisa



também se utiliza de entrevistas, análise de documentos, filmagens e fotografias. Nesse sentido, realizamos um levantamento da oferta da língua espanhola nas escolas municipais das cidades de fronteira Brasil/Argentina, de Garruchos a Barra do Guarita, por meio de um questionário no Google formulários encaminhados às Secretarias Municipais de Educação. Os municípios de interesse são: Porto Xavier, Roque Gonzales, São Nicolau, Derrubadas, Nova Esperança do Sul, Tiradentes do Sul, Crissiumal, Dr. Maurício Cardoso, Novo Machado, Porto Mauá, Alecrim, Porto Vera Cruz, Porto Lucena, Pirapó, além dos já mencionados Garruchos e Barra do Guarita.

No questionário, além de mapear a oferta, buscamos registrar a existência de documentos oficiais que orientem a curricularização das línguas nas escolas, a saber: projetos políticos pedagógicos, decretos municipais, sistemas municipais de ensino, referencial curricular gaúcho, Base Nacional Comum Curricular, etc.

Com o intuito de investigar a oferta da língua espanhola nesses municípios de linha de fronteira, elaboramos um formulário com 12 questões em um formulário eletrônico. Esse documento foi enviado aos 16 municípios que estão na linha de fronteira em questão. O primeiro contato com esses municípios realizou-se a partir de email com o envio do formulário às/aos secretárias/os de educação de cada município, em janeiro de 2022. A partir disso, obtivemos 8 respostas, respectivamente, das cidades de Roque Gonzáles, Doutor Maurício Cardoso, Nova Esperança do Sul, Novo Machado, Porto Mauá, Tiradentes do Sul, São Nicolau e Pirapó.

A fim de ter mais participações na pesquisa, no início do mês de fevereiro do ano de 2022, entramos em contato com as secretarias de educação dos municípios que compõem o recorte dessa pesquisa, explicamos os objetivos e a importância da pesquisa e solicitamos que as/os secretárias/os respondessem ao formulário. A partir desse segundo contato, obtivemos mais algumas respostas. Como último recurso, aos que não haviam enviado ainda, repetimos as ligações e solicitamos a contribuição das secretarias de educação. Assim, obtivemos a resposta dos municípios de Porto



Xavier, Barra do Guarita, Porto Lucena, Crissiumal, Alecrim e Derrubadas. Totalizamos, assim, 14 respostas dos 16 municípios pretendidos, sendo faltantes as contribuições das secretarias de educação dos municípios de Porto Vera Cruz e Garruchos. A figura 1 mostra a Região Funcional 7 do RS, composta pelas quatro regiões em tela, e a figura 2, a localização dos municípios de fronteira de interesse dessa pesquisa.

Figura 1: Mapa da região Cealeiro, Missões, Fronteira Noroeste e Noroeste Colonial



Fonte: <https://www.artesanatogaicho.rs.gov.br/regiaoofuncional7>.



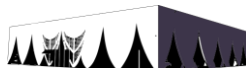
Além disso, por se tratar da linha de fronteira, município limite de divisa com o outro país, se faz importante conhecer o tipo de fronteira desses municípios e se essas cidades estão localizadas no limite do território ou mais afastadas. Aqui cabe lembrar que, apesar de o interesse da pesquisa ser apenas os municípios do limite da fronteira, essa fronteira, legalmente, alcança uma área de 150 quilômetros desde o limite divisor.

Figura 2: Localização dos municípios de linha de fronteira Brasil/Argentina regiões Celeiro, Missões, Fronteira Noroeste e Noroeste Colonial



Fonte: <https://www.artesanatogaicho.rs.gov.br/regiaoofuncional7> (Editado).

Todas essas cidades de fronteira Brasil/Argentina são delimitadas pelo Rio Uruguai, portanto, nenhuma delas se caracteriza como fronteira seca, o que demanda a utilização de balsas ou, então, de pontes para a travessia. Até o momento de realização da pesquisa, entre os 16 municípios, somente Porto Xavier, Porto Vera Cruz e Porto Mauá contam com balsas para o deslocamento Brasil/Argentina. Apesar de diversos planejamentos para a construção de uma ponte na cidade de Porto Xavier, o projeto continua na sua aurora.



Além disso, é relevante considerar que algumas das cidades possuem seu perímetro urbano no limite da fronteira, como no caso de Garruchos, Porto Xavier, Porto Lucena, Porto Vera Cruz e Porto Mauá. Outros municípios são mais afastados da linha de fronteira, mas contam com balneários e propriedades rurais que circundam o Rio Uruguai.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Frente aos dados coletados no formulário enviado às secretarias, observamos o quadro 1:

Quadro 1: Dados coletados com as secretarias de educação

DADO ANALISADO	RESULTADOS
Número total de municípios que participaram da pesquisa	14
Número de municípios que ofertam a língua espanhola	6
Número Total de escolas Municipais	58
Número de escolas municipais com a oferta da língua espanhola.	13
Número de escolas municipais que ofertam a língua espanhola em todo o ensino fundamental (1º ao 9º ano)	1
Número de escolas que ofertam a língua espanhola nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 6º ano)	0
Número de escolas que ofertam a língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano)	12
Documentos que norteiam a oferta da língua espanhola nesses municípios	Matriz Curricular; Projeto político pedagógico da escola; Referencial Curricular Gaúcho; Documento Orientador Territorial do Município e os Planos de Trabalhos.



Oferta de outras línguas adicionais	10 municípios ofertam a língua inglesa e 4 não oferecem nenhuma língua adicional.
Estudantes na rede municipal que têm a língua espanhola como materna	4 municípios responderam que há alunos na rede que têm o espanhol como língua materna. Mas apenas um deles oferta a língua espanhola.

Fonte: Autores.

A partir desse quadro, podemos observar que uma minoria de municípios reconhece a importância da oferta da língua espanhola e buscam trazer a disciplina para o currículo escolar (menos de 43%). Esses municípios parecem ter consciência de seu território enquanto fronteiro e assumem o lugar estratégico e intercultural da língua espanhola nesse espaço. No entanto, o que se coloca em evidência é a falta significativa da oferta da língua espanhola. Se avaliarmos pelo número de escolas da região, nem 25% do total de escolas municipais oferecem a língua espanhola (13 de 58), ou seja, não respeitam o que é estipulado na Emenda 74/2018.

Esse dado torna-se ainda mais preocupante se considerarmos todas as questões que vínhamos discutindo a respeito da fronteira, local cujo espaço de enunciação é único, cujos sujeitos, culturas e identidades são marcados pela diversidade, pelas trocas linguísticas e culturais. A escola acaba se tornando um instrumento de exclusão e a prova de que as políticas linguísticas servem aos interesses do estado, na verdade, até o momento, dos governos de ocasião entre 2016 e 2022, reforçando a idealização do Brasil como país monolíngue e dependente economicamente dos interesses estadunidenses.

Além disso, podemos observar que as poucas escolas que ofertam o espanhol estão voltadas para os anos finais do ensino fundamental, como se nos outros anos não fosse importante o estudo da língua. Apenas uma escola oferta o espanhol em todo o ensino fundamental. Não podemos deixar de refletir que o aluno desde que nasce é constituído pelo lugar em que vive, não apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Ao nascer, ele está em contato com essas múltiplas línguas e culturas vindas de múltiplos sujeitos e a escola deveria ser ponte para essas culturas.



Quanto aos documentos educacionais que as escolas seguem para a implementação da língua espanhola, poucas são orientadas pelo Referencial Curricular Gaúcho, de instância estadual, sendo que a maioria segue os documentos planejados pelo município e pela própria escola, o que, sob certa perspectiva, pode ser considerado um ponto positivo, tendo por norte a valorização da escola que está situada em um espaço de fronteira e que atende a uma comunidade específica de falantes. Trata-se de um reconhecimento local em relação à língua e não o mero cumprimento de uma determinação de Estado. Isso tende a tornar os dirigentes e os professores dessas escolas (e as próprias comunidades) mais reflexivos, conscientes e livres para tomar decisões, contemplando de melhor forma as necessidades locais, especialmente no que tange aos aspectos linguísticos.

Ainda assim, como apontam os dados da pesquisa, a diversidade linguística nem sempre é valorizada nesses espaços. Podemos observar que há a primazia da oferta da língua inglesa. Enquanto 6 municípios ofertam o espanhol, 10 ofertam o inglês, o que, apesar de não ser negativo, visto que a língua inglesa é, de fato, uma língua importante, especialmente para o mercado de trabalho, no qual muitas empresas exigem tal língua, e é exaltada em documentos oficiais como a BNCC, é um dado que levanta reflexões. Entre 2016 e 2022, tivemos o governo brasileiro posto de costas para a América Latina e isso foi refletido nos documentos oficiais, inclusive no campo da educação, no qual a língua espanhola foi apagada do currículo. Não podemos esquecer, porém, que mesmo com todo o poder econômico de nações anglófonas como os Estados Unidos, a Argentina é e sempre foi um dos aliados econômicos mais importantes do Brasil, estando entre os seus três maiores importadores. Outros países de língua espanhola, como Chile, México e Espanha também transitam no rol dos principais parceiros comerciais do Brasil. Isso apenas para pensar nas questões econômicas, frequentemente usadas como pretexto para ampliar o espaço do inglês. Não podemos esquecer que, do outro lado do rio Uruguai, os municípios brasileiros em tela encontram a Argentina, um país de língua espanhola,



com sua cultura particular e com o trânsito frequente de pessoas de um a outro lado da fronteira.

Reiteramos que de forma alguma queremos descartar o ensino de inglês, pelo contrário, defendemos a pluralidade linguística. Além do espanhol e do inglês, é preciso pensar nas demais línguas que circulam nesse espaço de fronteira. Nessas cidades estão presentes de forma muito intensa o espanhol, variedades do alemão, polonês e italiano, trazidas pelos imigrantes, bem como línguas indígenas de diversas matrizes. Essas línguas também precisam ser valorizadas, estar presentes nos currículos e ser ensinadas na sala de aula.

Com isso, queremos enfatizar que as línguas de oferta nas escolas devem ser coerentes às línguas praticadas pela comunidade linguística em questão. É incoerente ensinar ao aluno apenas a língua portuguesa quando muitos têm outras línguas maternas ou mesmo a língua inglesa em detrimento de outras línguas de circulação na região. Como demonstra a última pergunta de nosso questionário, quatro dos municípios entrevistados contam com alunos na rede que têm o espanhol como língua materna e, destes, apenas um oferece a língua espanhola como disciplina. Esse tipo de dado, mais uma vez, reforça que as políticas linguísticas são meios de poder que atuam segundo determinados interesses. A primazia dada à língua portuguesa nos espaços escolares e a exclusão não somente do espanhol, mas de todas as línguas que circulam nessa região de fronteira, acabam por desvalorizar e, não raro, estigmatizar os sujeitos falantes dessas línguas.

Outro dado preocupante obtido na pesquisa está nos quatro municípios que não oferecem nenhuma língua adicional em seus currículos escolares. Esses municípios se opõem a inúmeros documentos educacionais, que, por mais que não sejam ideais, preconizam, mesmo de forma mínima, a oferta de línguas adicionais. É o que determinam, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Gaúcho.



No caso específico do espanhol no Rio Grande do Sul, podemos observar que, mesmo com uma norma constitucional que obriga a oferta da língua espanhola nas escolas, os próprios municípios de linha de fronteira, que recebem estudantes cuja língua materna é o espanhol e estão em constante interação com falantes da língua, não garantem a sua oferta.

Para encerrar o questionário apresentado às secretarias de educação, realizamos a seguinte pergunta aberta para que os responsáveis pudessem registrar a sua opinião sobre a oferta de espanhol nas escolas: “Em se tratando de uma cidade de fronteira, qual a relevância do ensino de espanhol nas escolas de sua cidade?”. As respostas dadas pelos secretários foram as seguintes:

- i. Temos relevante fluxo de estrangeiros.
- ii. É muito importante para as relações internacionais que se configuram os municípios da nossa região.
- iii. Muito Importante.
- iv. NADA A DECLARAR
- v. Está sendo estudado, pois seria importante ter noção da língua
- vi. importante.
- vii. Não temos;
- viii. Acreditamos que é muito importante, pois além de ser um outro idioma, somos vizinhos da Argentina.
- ix. Por ser uma cidade de fronteira em que há grande circulação de pessoas que falam a Língua Espanhola vindas da Argentina, é importante estudar esta língua estrangeira nas escolas.
- x. a demanda de Venezuelanos
- xi. Até o presente momento não pensamos em mudar nosso curricular escolar, e pelo fato de termos uma professora concursada na Língua Inglesa.
- xii. ajuda bastante na comunicação
- xiii. Importantíssimo. Os que moram mais próximos da costa, entendem e falam. Mas, como existe uma grande demanda de argentinos no nosso município, e o contrário também, principalmente pelo comércio, acredito que aprender a língua espanhola seria de grande valia.
- xiv. É TRABALHADA COMO DISCIPLINA

A partir dessas respostas, podemos, novamente, observar que a maioria reconhece a importância do espanhol na região. No entanto, os dados demonstram que, quando se trata de colocar em prática políticas linguísticas mais inclusivas, a maioria opta pelo mínimo, privilegiando a língua inglesa e silenciando a língua espanhola e a própria diversidade linguística da fronteira. Além disso, outros



municípios excluem totalmente a oferta de línguas adicionais, o que já beira a ilegalidade.

É importante observar que essa invisibilidade do espanhol na escola localizada do espaço de fronteira, em especial, reforça a concepção de fronteira como divisão e o vizinho como estrangeiro, reafirmando estereótipos e preconceitos. Além disso, mostra o descompromisso do estado com as relações educacionais, culturais, comerciais, etc, que se estabelecem nesses lugares. As políticas linguísticas e o planejamento linguístico devem servir às pessoas e a suas necessidades, aos contextos – não a interesses do estado ou meramente políticos.

Dessa forma, a partir dessa análise preliminar dos dados coletados na investigação, podemos constatar que a Emenda 74/2018 é respeitada em certa medida por algumas escolas municipais. No entanto, é negligenciada pela maioria dos municípios da linha de fronteira em questão.

Nesse sentido, cabe destacar que a luta iniciada pelo movimento Fica Espanhol RS não encerrou. É necessário fiscalizar a oferta da língua espanhola nos municípios gaúchos, de modo especial nessas cidades de linha de fronteira, de modo a enfatizar a importância da língua e garantir a sua efetivação nos contextos educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese do exposto, podemos observar que a fronteira em questão tem sido um espaço divisório e não inclusivo em termos de políticas linguísticas educacionais. Mesmo em cidades com intenso fluxo de comerciantes e turistas e com uma lei estadual que regulariza a oferta da língua espanhola, a maioria das escolas desconsidera o seu ensino. Além disso, as outras línguas que circulam na região também são deixadas de lado nos currículos.

Esses dados nos levam a considerar que, além de haver uma lei, é preciso realizar um movimento de fiscalização e acima de tudo de conscientização. A maioria das pessoas não sabe, ou finge não saber, a importância da valorização das línguas



dos falantes de cada comunidade e tampouco tem conhecimento do poder que desempenham as línguas sob regulamentação do Estado.

Nesse sentido, os resultados dessa pesquisa demonstram a incoerência em se tratando de uma região de fronteira que deveria privilegiar a diversidade linguística. Na verdade, os dados reforçam a ideia de fronteira como limite, como divisória, lugar que delimita um início e um fim, como se não houvesse nenhuma relação entre o lado de cá e o lado de lá. Mas a realidade ultrapassa essa percepção equivocada. Querendo ou não, a fronteira é a porta do país, é o lugar em que ocorrem os choques e os intercâmbios culturais, o descobrimento do novo, e a escola, como espaço formal de aprendizagem, precisa estar de acordo com a sociedade. Como aponta Torquato (2010), para além de colocar no papel uma lei em relação ao reconhecimento das línguas, é preciso reivindicar que os falantes sejam realmente respeitados.

Isso nos leva à percepção de que, além do Rio Uruguai, as fronteiras sul brasileiras são separadas da Argentina por um preconceito linguístico que emana do estado e municípios, ou seja, a oferta da língua espanhola nesses espaços além de ter destaque em leis, deveria ser fiscalizada de modo que prepare os estudantes para transitar neste espaço em que vivem e se constroem. Não se trata apenas do rio, um limite geográfico entre os países, mas uma linha divisória reforçada pela falta de políticas e iniciativas que reconheçam e respeitem o espaço da fronteira como tal. Como evidencia essa pesquisa, as escolas brasileiras se tornam um instrumento que separa os povos, que exclui o não falante da língua portuguesa, que não valoriza a língua e o aluno enquanto sujeito falante dessa língua. São políticas que fazem com que o Outro (que não é brasileiro ou mesmo o que é brasileiro e não fala português) seja cada vez mais um Outro. Um Outro que não tem nada a ver comigo, que não me constitui. E com isso, vamos perdendo línguas, histórias, culturas e pessoas.

Portanto, faz-se necessário continuar a luta iniciada pelo Grupo Fica espanhol, de modo a instituir e fazer cumprir políticas linguísticas coerentes com a fronteira e com as pessoas que aí vivem. Além da língua espanhola, devem ser valorizadas e



incentivadas as demais línguas de interesse dessa comunidade linguística, tanto em espaços formais, como a escola, quanto nas trocas diárias, que decorrem de interesses comerciais, econômicos, culturais, etc.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAÍDES, C. (ORG.). **Políticas e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

BANDEIRA, L. A. M. **Brasil, Argentina e Estados Unidos: conflito e integração na América do Sul (da Tríplice Aliança ao MERCOSUL)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CADERNOS DE REGIONALIZAÇÃO do Ppa 2020-2023. **RF 7 - Celeiro, Missões, Fronteira Noroeste e Noroeste Colonial**. 2020. Disponível em: <https://www.artesanatogaucho.rs.gov.br/regiaofuncional7>. Acesso em: 03 fev. 2023.

CARDOSO, M. Plataforma do Letramento: O Brasil e suas muitas línguas. **IPOL**, 2016. Disponível em: <http://ipol.org.br/tag/linguas-do-brasil/>. Acesso em: 05 nov. 2023

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

CATAIA, M. **Território Nacional e Fronteiras Internas: a fragmentação do território brasileiro**. 2001. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001.

FONTANA, M. V. L.; FAGUNDES, A. “Golpe a Golpe, Verso a Verso”: em defesa do plurilinguismo na educação brasileira. In: DALLA CORTE; M. G.; SARTURI, R. C.; POSSA, L. B. (ORG.). **Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 37-56.

FAGUNDES, A.; VERGARA NUNES, E.; FONTANA, M. V. L. O Sul Resiste: a luta pela permanência da língua espanhola na escola na perspectiva do interior do rs. In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D.; SANTOS, G. R. (ORG). **#Fica Espanhol no RS:**



Políticas Linguísticas, Formação de professores, desafios e possibilidades.
Campinas, SP: Pontes, 2019.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GUIMARÃES, E. Enunciação e política de línguas no Brasil. **Letras**, [S. l.], n. 27, p. 47–53, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11897>.

LAGARES, X. C. **Qual Política Linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, V. J. (ORG.). **O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001. v. 1, p. 333-355.

PESAVENTO, S. J. Além das Fronteira. *In*: MARTINS, M. H. (ORG.). **Fronteiras Culturais: Brasil, Uruguai, Argentina**. Cotia: Ateliê Editorial, 2002. p. 35-40.

RIBEIRO, S. B. C.; OLIVEIRA, G. M. de. “Olha, Eu Acho Que Assim, A Gente Fala O Portunhol Porque Nós Não Sabemos O Espanhol”: Políticas Linguísticas Em Fronteiras Multilíngues. **The ESpecialist**, [S. l.], v. 39, n. 2, 2018. DOI: 10.23925/2318-7115.2018v39i2a8. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/37977>.

RIBEIRO, S. B. C. Políticas linguísticas e ensino de língua(s) de fronteira na escola. **Organon, Porto Alegre**, v. 32, n. 62, 2017. DOI: 10.22456/2238-8915.72274. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/72274>.

SCHLEE, A. G. Integração Cultural Regional. *In*: MARTINS, M. H. (ORG.). **Fronteiras Culturais: Brasil, Uruguai, Argentina**. Cotia: Ateliê Editorial, 2002, p. 61-64.

STURZA, E. R.; FERNANDES, I. C. S. A Fronteira como novo lugar de representação do Espanhol no Brasil. **Signo & Seña**, Buenos Aires, n. 20, p. 207-228, jan. 2009.

STURZA, E. R.; TATSCH, J. A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem. **Cadernos de Letras da Uff**, Niterói, v. 26, n. 53, p. 83-98, jan. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/cadletrasuff.2016n53a290>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43635>. Acesso em: 03 jan. 2023.



TORQUATO, C. P. Políticas Linguísticas, Linguagem e Interação Social. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 1-29, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.17771/PUCRio.escrita.16370>.

ZOLIN-VESZ, F.; SANTOS, A. S. dos. A legitimação do discurso monolíngue em textos produzidos por alunos do Curso de Letras. *In*: ZOLIN-VESZ, F. **Linguagens e Descolonialidades**: práticas languageiras e produção de (des)colonialidade no mundo contemporâneo. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 79-88.

Recebido em: 28-06-2023

Aceito em: 23-11-2023

