

A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016)

Gilvan Müller de Oliveira ¹  

Rosângela Morello ²  

^{1,2} Cátedra UNESCO Políticas Linguísticas para o Multilinguismo (UCLPM)

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); ² Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL)

Resumo. A promoção do bilinguismo português/espanhol constitui um campo estratégico para a expansão dos usos dessas línguas. Juntas elas formam uma das maiores fônias do mundo, com mais de 600 milhões de falantes, e compartilham uma longa história de contato, em especial nas faixas de fronteiras, sendo largamente intercompreensíveis. Este texto propõe uma caracterização desse campo estratégico tomando por base as condições políticas e sócio-históricas que marcaram o Programa das Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) como política de gestão do bilinguismo português/espanhol. A partir da análise dessa experiência, discutiremos as possibilidades de promoção de políticas linguísticas com foco no bilinguismo nessas duas línguas e suas articulações com as atuais perspectivas de valorização das línguas.

Palavras-chave: escolas interculturais bilíngues de fronteira; educação bilíngue; Mercosul Educacional; multilinguismo; espanhol e português.

La frontera como recurso: el bilingüismo portugués-español y el Proyecto de Escuelas Interculturales Bilíngües de Frontera en el MERCOSUR (2005-2016)

Resumen. La promoción del bilingüismo portugués-español constituye un campo estratégico para ampliar el uso de estas lenguas. Juntas, conforman una de las más grandes fonías del mundo, con más de 600 millones de hablantes, y comparten una larga historia de conexión, especialmente en las zonas fronterizas, y son en gran medida intercompreensibles. Este texto plantea una caracterización de este campo estratégico basado en las condiciones políticas y sociohistóricas que han marcado el Programa de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera (PEIBF) como una política de gestión del bilingüismo portugués-español. A partir del análisis de esta experiencia, discutiremos las posibilidades de fomentar políticas lingüísticas centradas en el bilingüismo en estas dos lenguas y su relación con las actuales perspectivas de valorización de las lenguas.

Palabras clave: escuelas interculturales bilingües de frontera; educación bilingüe; Mercosur Educativo; multilingüismo; español y portugués.

The border as a resource: Portuguese-Spanish bilingualism and the MERCOSUR Bilingual Intercultural Border Schools Project (2005-2016)

Abstract. The promotion of Portuguese / Spanish bilingualism constitutes a strategic field for the expansion of the uses of these languages. Together they form one of the largest phonies in the world, with more than 600 million speakers, and share a long history of contact, especially in the border strips, being largely intercomprehensible. This text proposes a characterization of this strategic field based on the political and socio-historical conditions that marked the Bilingual Intercultural Border Program (PEIBF) as a management policy for Portuguese / Spanish bilingualism. From the analysis of this experience, we will discuss the possibilities of promoting linguistic policies focused on bilingualism in these two languages and their articulations with the current perspectives of valuing languages.

Keywords: bilingual intercultural border schools; bilingual education; Mercosur Educational; multilingualism; spanish and portuguese.

1. Introdução

Português e espanhol são línguas internacionais oficiais e de trabalho em várias organizações de cunho cultural, econômico ou comercial e contam com importante produção científica, literária e tecnológica. Juntas somam cerca de 600 milhões de falantes em 31 países como línguas oficiais e em dezenas de países como línguas de herança. Juntas têm, por exemplo, 2.442.000 verbetes na Wikipédia, um dos critérios usados no *Barômetro Calvet das Línguas* para medir o “poids des langues”, o peso das línguas, ficando entre o Inglês, em primeiro lugar, com 5.800.000 de verbetes e o alemão, em terceiro lugar, com 2.323.000 verbetes.

Uma das características mais marcantes deste par de línguas é o seu alto grau de intercompreensão, que possibilita uma comunicação robusta com modelos comunicativos variados, que vai do *diálogo bilingüe*, passando pela *interlíngua*, oportunhol, até um *aprendizado facilitado*, em comparação com o de outras línguas estrangeiras. Além disso, essas duas línguas compartilham longas faixas fronteiriças, em especial na América do Sul com os 12.881 quilômetros de fronteira entre o Brasil e sete países hispânicos vizinhos.

54

Essas características e outras propiciariam um campo fértil para o planejamento de políticas linguísticas conjuntas nas mais variadas frentes, mas veremos neste texto que isso não ocorre, ou ocorre de maneira apenas episódica.

A situação linguística nas fronteiras do Brasil com os países hispanofalantes vizinhos tem sido tópico de inúmeros estudos em muitas das universidades da Região (Sturza, 2017; Berger, 2015; Morello & Martins 2016; Morello, 2011, 2018; Sagaz, 2013). A questão das fronteiras é especialmente sensível para a geopolítica brasileira, já que o Brasil tem a terceira mais longa linha fronteiriça do mundo depois da Federação Russa e da China (15.735 km com 10 países). Logo, seria de se esperar que o Brasil tivesse formulado políticas sistemáticas para a análise e o aproveitamento do bilinguismo português-espanhol nas fronteiras, e tivesse tentado transformar esse bilinguismo em um recurso geopolítico, mas veremos que este tampouco foi o caso.

As fronteiras do país são divididas, pelo Ministério da Integração Nacional do Brasil em três grandes arcos: o Arco Norte, o Arco Central e o Arco Sul, conforme suas características geopolíticas, e o Ministério define uma área especial chamada “faixa de fronteira”, da linha divisória até 150km dentro do território nacional. A faixa de fronteira brasileira envolve 588 municípios - sendo 122 limítrofes, com 32 cidades gêmeas -, ocupa 27% do território nacional, está localizada em três regiões e em 11 estados, com limite em todos os países da América do Sul - exceto Equador e Chile. Dentro da faixa de fronteira vive uma população de cerca de 10 milhões de pessoas (IPEA, 2017).

Atua, no cotidiano das fronteiras, o *Soft Power* do Estado Brasileiro, que se manifesta fortemente na *criação e recriação das identidades* com as quais os brasileiros se movem, isto é, as ideologias que são adotadas e as práticas cotidianas, inclusive *práticas linguísticas*, que elas geram.

Uma das ideologias mais fortes do *Soft Power* brasileiro é a ideia de que brasileiro fala português, e mais do que isso: só português. Enquanto os paraguaios têm que aprender português, por exemplo, para trabalhar no Shopping China, em Pedro Juan Caballero, cidade gêmea com a brasileira Ponta Porã, no Mato Grosso do Sul, muitos brasileiros acham natural passar para outro país e continuar falando português.

A ideia de que faz parte da identidade nacional falar português e somente português foi herdada pelo Brasil dos modos de construção do Estado português, do qual o Estado brasileiro é uma transposição para outra base geográfica: um nacionalismo linguístico que marcava a fronteira em relação a tudo o que era hispânico, por exemplo, e ajudava o pequeno retângulo que é Portugal a se posicionar frente à sua vizinha mais poderosa, a Espanha. Mas que atuou também em negar e proibir a língua dos judeus e dos árabes no seu território, confinados, finalmente, nas *judiarias* e nas *mourarias*, e cujas línguas acabaram desaparecendo de Portugal, como mostra Faraco (2016, pp. 25-26).

56

Para impor esta ideologia e tornar o brasileiro efetivamente monolíngue em português, o Estado brasileiro atuou com violência e persistência na destruição das línguas indígenas, africanas, de imigração e até no descrédito e na repressão às línguas de sinais dos surdos. Nenhum outro Estado latino-americano atuou com mais violência – simbólica e física – do que o Brasil nesse sentido, história que está detalhada no texto *Plurilinguismo no Brasil* (Oliveira, 2008).

Por esta e outras razões, que cumpre continuar investigando, em geral os brasileiros falam menos o espanhol e outras línguas da fronteira, como o guarani, do que os vizinhos falam o português, que circula dentro dos outros países, em algumas situações até em rincões muito distantes das fronteiras, como ocorre no Uruguai e no Paraguai, em ambos por razões diferentes. Sturza (2017, p. 133) já chamava a atenção para as atitudes de brasileiros, detectadas por diagnósticos sociolinguísticos em relação ao espanhol:

Desde 2005, quando começou a se colocar em prática um projeto bilíngue para escolas na Fronteira, os diagnósticos sociolinguísticos realizados pelos assessores [do IPOL] descreviam uma tendência significativa à rejeição ao espanhol. Identificou-se uma assimetria nas atitudes linguísticas dos falantes dessas zonas fronteiriças. Enquanto aprender em português era visto

de modo positivo e revelava-se atraente para os estudantes, o espanhol se apresentava pouco atrativo. A falta de interesse pelo espanhol ocorre pela confiança que os falantes fronteiriços têm, de um modo geral, no grau de intercompreensão que conseguem no uso alternado ou negociado das duas línguas – português e espanhol, na típica cena em que cada um fala sua língua e todo mundo se entende. No entanto, estas comunidades estão permeadas por um imaginário coberto de preconceitos com as comunidades argentinas, marcando o tempo todo, a existência da fronteira geopolítica, o que os leva a agir com resistência.

Constata-se, assim, acompanhando vários estudos, que o contato entre as línguas na fronteira hispano-portuguesa na América do Sul, com poucas exceções, produz uma relação assimétrica, com os hispano-falantes tendo mais proficiência em português que os brasileiros em espanhol. Tomemos dois dos exemplos mais citados:

No Uruguai o português é falado desde o século XVII, e mais fortemente desde o século XIX, porque a fronteira política não coincidiu com as fronteiras linguísticas, isto é, porque na hora de estabelecer a linha fronteiriça definitiva uma grande população falante de português ficou do lado uruguaio ainda em meados do século XIX, dando origem ao *português uruguaio*, que já foi chamado de *Dialectos Portugueses del Uruguay (DPU)*, de *brasileiro*, *cambão* ou *portunhol*, dependendo da época ou da abordagem ideológica.

No Paraguai, ao contrário, a presença da língua portuguesa em vários departamentos [*provincias*] é muito mais recente: está relacionada à expansão da frente agrícola do Paraná, que levou habitantes do sul do Brasil, sobretudo do Rio Grande do Sul, a adquirir terras no interior do Paraguai, especialmente em Canindeyú e Alto Paraná, em lugares até bem longe das fronteiras, dando origem a uma população que chamamos hoje de *brasi-guaios*, e que ultrapassa já, para alguns autores, as 350 mil pessoas e, para outros, as 500 mil pessoas. Ambos os casos mostram a não equivalência entre língua e território, entre *fronteira política* e *fronteira linguística*.

Assim, como dito, apesar de um cenário aparentemente promissor, mas que, na verdade, embute constrangimentos de vários tipos, entende-se melhor o porquê de serem praticamente inexistentes ou apenas incipientes as políticas cooperativas focalizando ambas as línguas. Dentre as variáveis históricas e geopolíticas, por exemplo, é importante frisar que há, mesmo dentro da lusofonia e da hispanofonia, isto é, dentro dos espaços de funcionamento de cada língua, um histórico de dificuldades para a cooperação, reflexo de divisões e de tensões não resolvidas, no que tange à gestão da língua entre Espanha e América Hispânica e entre Portugal e Brasil (Oliveira, 2013).

Como ação conjunta efetiva para a promoção do bilinguismo português-espanhol, uma das poucas exceções foi o Projeto *Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira (PEIBF)* e que merecerá aqui a nossa atenção.

2. O Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira (PEIBF): primeiros passos

O PEIBF foi proposto inicialmente pela Argentina ao Brasil como etapa de implementação da chamada Carta de Calafate (2003), e mais propriamente do documento intitulado *Proyecto Piloto Educación Bilingüe - Escuelas de Frontera Bilingües Portugués-Español*, como uma ação bilateral visando a criação de um sistema escolar conjunto que priorizasse o ensino de ambas as línguas, e que teria tido por inspiração, indiretamente, o *Proyecto de Modalidad Plurilingüe de Buenos Aires*, instituído pelo ministro Daniel Filmus em 2001:

58

El Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe funciona desde el año 2001 y se desarrolla en 26 escuelas primarias de jornada completa de la Ciudad [de Buenos Aires]. Las escuelas plurilingües intensifican la enseñanza de las lenguas, tanto la de escolarización, el español, como de las extranjeras. Estas escuelas conforman una institución única y articulada, su eje pedagógico está constituido por las lenguas y el lenguaje para, a través de ellos, conocer y comprender otras culturas partiendo desde la propia. Los niños que asisten a las escuelas plurilingües tienen ocho horas de clase semanales de lengua extranjera a partir de primer grado. Desde cuarto grado, se incorpora la enseñanza de una segunda lengua extranjera con una carga horaria de tres y cuatro horas semanales. Las lenguas que se enseñan, combinadas de diferentes maneras según la escuela, son: francés, inglés, italiano y portugués. La enseñanza de Prácticas del Lenguaje en castellano se articula, desde el enfoque y desde las propuestas de trabajo, con las dos lenguas extranjeras. (Buenos Aires, 2019)

Para transportar essa experiência até as fronteiras, por sugestão da Argentina, foi preparado o *Proyecto Piloto de Educación Bilingüe - Escuelas de Frontera Bilingües Portugués-Español*, o qual foi anexado à Declaração Conjunta assinada em 09 de junho de 2004, em Buenos Aires, no marco do Convênio de Cooperação Educativa entre a República Argentina e a República Federativa do Brasil, durante a XXVI Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL, Bolívia e Chile. Além de indicar os passos necessários para a implementação do Projeto, o documento esclarece também sobre as tratativas que o fundamentam:

El Ministro de Educación Daniel Filmus y el entonces Ministro Tarso Genro, reunidos en ocasión del Seminario Internacional Universidad XXI, en noviembre de 2004 en Brasilia, firmaron la “Declaración Conjunta del Ministro de Educación de Brasil y del Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina para el Fortalecimiento de la Integración Regional”, por la que ambos reafirman la gran importancia de la enseñanza del español en Brasil y del portugués en Argentina.

Para posibilitar la ejecución de este objetivo general, los ministros se comprometieron a poner en marcha la capacitación de 50 docentes de cada país para la enseñanza del español y del portugués, y a la creación de tres escuelas en cada país con un modelo común bilingüe e intercultural. (Documento Proyecto Piloto de Educación Bilingüe - Escuelas de Frontera Bilingües Portugués-Español, 2004)

O projeto de educação bilíngue em Escolas de Fronteira Argentina-Brasil surge, então, como uma das ações para cumprir com esses compromissos bilaterais, sendo designado, num primeiro momento, *Projeto Escolas Bilingües de Fronteira (PEBF)*.

No segundo semestre de 2004, a Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação do Brasil, por meio do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Primário encaminhou consultas às Secretarias Estaduais e Municipais da Região Sul para a definição das escolas a participarem do projeto.

Do lado argentino, a *Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente*, junto com a *Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología* convocaram os *Ministerios Provinciales de Educación* das províncias de *Corrientes* e *Misiones* para apresentar-lhes o Programa e estabelecer acordos para sua execução. Cada província indicou um responsável pelo Programa.

Nesse mesmo ano de 2004, foi constituído um Grupo de Trabalho para definir as ações necessárias ao Programa, que teria início em 2005, em escolas das cidades de Uruguaiana (Rio Grande do Sul, Brasil) em parceria com Passo de Los Libres, (Corrientes, Argentina), e de Dionísio Cerqueira (Santa Catarina, Brasil) em parceria com Bernardo de Yrigoyen (Misiones, Argentina). Em 2006 o programa foi ampliado para Puerto Iguazú, (Misiones, Argentina) em parceria com Foz do Iguazu (Paraná, Brasil), Santo Tomé (Corrientes, Argentina) em parceria com São Borja (Rio Grande do Sul, Brasil) e La Cruz/Alvear (Corrientes, Argentina) em parceria com Itaqui (Rio Grande do Sul, Brasil).

O intenso diálogo entre todas as partes envolvidas aliado às ações e estratégias propostos pelo Grupo de Trabalho, conforme se poderá constatar ao longo deste texto, davam contornos ao Projeto, possibilitando sua execução de forma refletida e negociada, uma vez que se tratava de uma ação pioneira para ambos os países.

3. Cooperação e Integração Latino-Americanas e as políticas linguísticas

Apesar de um passado de disputas geopolíticas, Argentina e Brasil foram parceiros estratégicos, entre idas e vindas, nas políticas de integração continental desde as primeiras tratativas para o desenvolvimento econômico conjunto dos países da América Latina, que conduziram, na década de 1960, à Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC, Tratado de Montevideu, 18/02/1960) seguida pela Associação Latino-Americana de Desenvolvimento e Integração (ALADI, II Tratado de Montevideu, 12/08/1980) que a substituiria, e que daria as bases para o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL, Tratado de Assunção, 26/03/1991), depois aprofundado pelo Protocolo de Ouro Preto (17/12/1994), que estabeleceu as bases institucionais para o MERCOSUL.

60

Ambos os países se empenharam também em várias iniciativas bilaterais de cooperação e integração, avançando complementarmente às iniciativas multilaterais Regionais citadas, com vistas ao fortalecimento do regime democrático e ao enfrentamento das sucessivas crises econômicas do sistema capitalista internacional.

A partir de 1996 e em especial a partir de 2000, as políticas linguísticas para a educação passariam a ser claramente explicitadas no âmbito do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), o que pode ter aumentado a percepção das vantagens da promoção do bilinguismo espanhol/português entre os gestores dos países membros.

Desde quase o início do MERCOSUL atuou no SEM o *Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas (GTPL)*, renomeado Comitê Assessor de Políticas Linguísticas (CAPL) em 2011, no âmbito do Plano Estratégico 2011-16, e que se reuniu pela última vez em 2015. O GTPL/CAPL fez inúmeras análises e recomendações a partir de 1996, e chegou a propor a criação de um Instituto MERCOSUL para a promoção conjunta do português, do espanhol e do multilinguismo:

Se acordó para el próximo encuentro durante la PPTB, recopilar las iniciativas desarrolladas en todos los países para la promoción de las lenguas e identificar a los promotores y gestores lingüísticos que podrían ser nodos de la red. Con los insumos que se recojan, se planificará la constitución de un espacio de coordinación – Instituto MERCOSUR - con posible sede en el Edificio MERCOSUR (Uruguay), con una secretaría adjunta que articule una red de instituciones de los países miembros para la gestión conjunta de las lenguas oficiales del bloque regional. El Instituto MERCOSUR trabajará con vistas a promocionar el ingreso de las otras lenguas, ya que el MERCOSUR es un espacio plurilingüe. Se resaltó la necesidad de fomentar la articulación entre las instituciones públicas en virtud de un proyecto común. (Ata do GTPL, Reunião de Buenos Aires [31/03 e 01/04/2008] (MERCOSUR/RME/CCR/GTPL/VI/01/08))

Considerando “a necessidade de difundir a aprendizagem do português e do espanhol através dos seus sistemas educativos formais e informais” (Brasil, 2008) o SEM destacava o papel dessas línguas no fortalecimento da identidade regional, na promoção do conhecimento mútuo, da cultura de integração e na promoção de políticas regionais de formação de recursos humanos visando a melhoria da qualidade da educação.

No Plano de Ação para 2001-2005, aprovado em reunião dos Ministros de Educação em 2001, em Assunção, Paraguai, a educação passou a ser definida como “espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e reconheça a importância dos códigos linguísticos e culturais”. Essa compreensão ganhou força na Declaração Conjunta de Brasília em 2004, já citada, que deu destaque ao ensino do português na Argentina e do espanhol no Brasil e assim propiciou as bases para um conjunto de ações em ambos os países visando o ensino de segundas línguas e ensino bilíngue.

Esse percurso foi aprofundado com a aprovação, no Brasil (2005), da Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, que tornou obrigatória a oferta de língua espanhola (embora não a frequência pelos alunos) nos currículos plenos do ensino médio e facultativo no currículo pleno do ensino fundamental de 5a a 8a séries das escolas brasileiras. A Argentina (2009) deu a devida contrapartida bilateral com a Lei 26.468, de 12 de janeiro de 2009 que, em seu artigo 1º. Diz:

Todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley Nº 25.181. En el caso de las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, corresponderá su inclusión desde el nivel primario.

Ambas as leis, em que pesem as dificuldades de implantação e as mudanças geopolíticas que começam a se configurar a partir de 2011/12, levaram a um fortalecimento da carreira docente de português e espanhol como línguas segundas e estrangeiras, à abertura de inúmeros novos cursos de formação docente e à expansão dos mestrados e doutorados em língua espanhola no Brasil.

Pode-se constatar, com relativa facilidade, que o surgimento do PEIBF ocorreu no bojo de discussões e medidas anteriores e posteriores de aproximação, integração e cooperação bilaterais Brasil-Argentina, bem como no nível Regional, no âmbito do MERCOSUL, nas quais o bilinguismo português-espanhol faz sentido como discurso e como solução geopolítica. Nesse complexo percurso, o PEIBF volta-se especificamente ao ensino bilíngue e intercultural com foco na promoção do português e do espanhol em escolas parceiras aproveitando a situação estratégica da Fronteira. Com a adesão do Uruguai e Paraguai, em 2008, o PEIBF formalizou-se como um programa multilateral do Setor Educacional do Mercosul (SEM/MERCOSUL), expandindo-se também de forma incipiente para a Venezuela, que postulava a sua adesão ao MERCOSUL desde 2006, mas que entrou oficialmente no bloco apenas em 31 de julho de 2012.

62

A atratividade e os acertos da iniciativa fizeram com que o programa rapidamente fosse ampliado envolvendo, em 2010, nos cinco países (Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela) 28 escolas de ensino fundamental da fronteira. A língua Guaraní, oficial no Paraguai desde 1992, passou também a ser contemplada nas ações pedagógicas das escolas na fronteira do Brasil com esse país.

A partir desse histórico, fica evidente que o PEIBF surge em 2004/5 no contexto no “módulo” da cooperação bilateral Argentina/Brasil, e só três anos após o seu surgimento, em 2008, passa a ser um projeto do Setor Educacional do MERCOSUL, integrando escolas paraguaias, uruguaias e venezuelanas. No MERCOSUL o projeto ganha mais legitimidade, por serem o português e o espanhol línguas oficiais do bloco, pelo Artigo 17 do Tratado de Assunção, oficialidade depois estendida ao idioma guaraní pela Decisão 35/2006 do Conselho do Mercado Comum (CMC).

Pode-se dizer, acompanhando Gardini (2015) que a integração regional na América Latina, ao contrário do que ocorre em outras iniciativas integracionistas, tem características *modulares*: ela não é realizada por um projeto integracionista central, como a União Europeia no caso do continente europeu, mas por uma diversidade de instituições com vocações específicas, e até temporárias, que se sucedem e assumem diversas tarefas.

Regional integration is an ever-present issue concerning Latin American politics. Only in the past two decades, the region has experienced the proliferation of myriad integration projects (...). From these projects a fascinating riddle of experiences, both economic and ideological, emerges. This conundrum has been subjected to sundry theoretical schemas, each of which focused on specific features of the regional integration projects. (...) the current scenario is composed of modules, where countries pick and choose the regional agreements that best fit their international and development agenda. Each project, or module, can be combined with a variety of other projects or modules, thus configuring a modular structure that varies per each country. This accommodates diversity, low level of actual commitment, and it tolerates divergence at the discursive and policy level. The second reason is that modular regionalism also proposes a policy direction: specialised modules or projects in order to manage the existing complexity. (Bandarra, entrevista a Gardini 2015, 1 pp.)

Com a prerrogativa de ser concebido como ação conjunta, com gestão multilateral e compartilhada, o PEIBF necessitou desenvolver um conjunto de princípios e procedimentos que tornassem possível a ação cooperativa entre os países e seus distintos atores.

4. PEIBF: Política Linguística e a construção conjunta de um modelo de ensino comum

63

Embora o PEIBF seja em geral analisado no campo das políticas educacionais, podemos ver o projeto também como uma política linguística, nesse caso uma *política linguística educativa*.

As Políticas Linguísticas são atuações que organizam o campo de uso das línguas, criam e resolvem conflitos entre comunidades linguísticas e suas demandas; refletem, no campo das línguas, a estrutura de poder e seus mecanismos de tomada de decisões envolvendo, pelo menos, as ideologias linguísticas, as decisões tomadas, as orientações em planificação linguística e a planificação propriamente dita, isto é, a execução da política em questão:

- as *ideologias linguísticas* dizem respeito aos processos que inserem as línguas no campo mais geral das ideologias que circulam e que organizam as condições do possível e do imaginado/desejado na sociedade. No caso do PEIBF, a ideologia linguística da aliança e da cooperação entre o espanhol e o português – o bilinguismo – insere-se claramente na ideologia da cooperação e da integração latino-americana em suas diversas linhagens e nuances, que vão desde uma perspectiva mais à esquerda, ligada à concepção anti-imperialista da Pátria Gran-

de, por exemplo, até uma visão mais à direita, ligada à ideia de ampliação dos mercados.

A falência e o encerramento do PEI(B)F, em 2016, por sua vez, decorreria da mudança da perspectiva geopolítica a partir do impeachment da presidente Dilma Rousseff, no mesmo ano, momento em que ascende ao núcleo decisório do governo federal brasileiro um grupo fortemente orientado para os Estados Unidos da América e ao programa English Only para as línguas estrangeiras e é concomitante com a supressão da Lei de Oferta obrigatória do espanhol nas escolas secundárias brasileiras;

- as *decisões* que incidem sobre a circulação das línguas e o direcionamento da sua promoção, tomadas em diferentes níveis – do local ao nacional e ao Regional – através de uma série de órgãos mais ou menos especializados, que finalmente têm as suas posições homologadas pelos mandatários de mais alto nível no Estado ou nas Organizações Internacionais. No caso do PEIBF, podemos perseguir a pista que vai da Carta de Calafate, protocolo assinado entre os Presidentes Nestor Kirchner da Argentina e Lula da Silva do Brasil, que chega até o Ministro da Educação da Argentina, Daniel Filmus, que por sua vez formula uma proposta de Escolas de Fronteira e a encaminha para o Ministro da Educação do Brasil, Tarso Genro, dando início, assim, ao processo de planificação bilateral entre os dois países;
- as *orientações* dos processos de planificação linguística que, segundo Ruiz (1984), orientam-se para um dos três seguintes horizontes: Língua como Problema, Língua como Direito e Língua como Recurso. O PEIBF propõe claramente uma matriz argumentativa que faz o contato português espanhol transitar do campo de Língua como Problema para o campo de Língua como Recurso. O recurso aqui é menos o do foco econômico característico do inglês como “língua da economia e do desenvolvimento econômico”, e mais ligado à ideia de recurso político, como *Soft Power* da geopolítica Regional da cooperação e da integração;
- a *planificação/execução* que se refere ao modos como as políticas linguísticas são executadas, isto é, a criação, o desenvolvimento e finalmente o abandono do PEI(B)F, envolvendo a estrutura de gestão, o desenvolvimento do marco conceitual, os levantamentos sociolinguísticos das comunidades escolares envolvidas, a adesão de escolas, a capacitação docente e os processos avaliativos, entre outros;

Exploradas brevemente, na primeira parte deste texto, as ideologias e as decisões prévias que organizaram o PEIBF, passemos agora a olhar de forma mais detida para a estrutura original para a execução do *modelo de ensino comum* visando o aproveitamento de escolas dispostas sobre ou próximo da linha fronteiriça.

O documento “Modelo de enseñanza común en escuelas de zona de frontera a partir del desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza del portugués y el español”, de 2008, traz uma sistematização reflexiva e conjunta sobre o trajeto percorrido desde 2005 e especifica o entendimento desse modelo comum.

Este modelo común no es la yuxtaposición de los dos currículos nacionales en las escuelas participantes, sino una serie de acuerdos y negociaciones que los sistemas escolares (escuelas, secretarías municipales y estatales de educación brasileños, ministerios provinciales de educación argentinos, ministerios nacionales) realizan dentro de un cuadro común establecido. Las Reuniones Técnicas Bilaterales (que se llevan a cabo alternadamente en ambos países) y los trabajos de la Comisión Curricular del Programa (que dio comienzo a sus actividades en junio de 2006 y que basa su labor en la experiencia bilateral instalada por el Programa) son las instancias en las que se elaboran dichas negociaciones y acuerdos (Brasil, 2008).

Negando a justaposição de modelos de diferentes tradições e igualmente negando a adoção do modelo de um dos países em detrimento dos demais, a construção do modelo comum representou o motor de todo o programa, promovendo um modo de compreensão do *bilinguismo e da interculturalidade como práticas*, orientadas por uma perspectiva de valorização das línguas e dos conhecimentos para a estruturação das práticas pedagógicas.

Para se atingir o objetivo de garantir que “alunos e docentes tenham a oportunidade de educar-se e comunicar-se em duas línguas a partir do desenvolvimento de um programa intercultural”, o referido documento defendia a importância de

partir, asimismo, del conocimiento previo de los alumnos, de las familias y de sus realidades por parte de los docentes del otro país. Se prevé, de esta forma, que las escuelas desarrollen una sistemática de trabajo conjunto con los padres para el desarrollo de actitudes positivas frente al bilingüismo y a la interculturalidad. [...] Una educación para las escuelas de frontera, en este contexto, implica el conocimiento y la valoración de las culturas involucradas a través de prácticas interculturales. Como efectos de la integración, negociación y del diálogo entre los grupos, se pone en escena, entonces, relaciones entre las culturas, el reconocimiento de las características propias, el respeto mutuo y la valoración de lo diferente como tal (y no como “mejor” o “peor”).

E partindo da compreensão de que essas relações se constroem por meio das línguas, o referido documento assegura

(...) a los alumnos de las escuelas del programa el conocimiento y el uso de más de una lengua, lo que contribuye a la calidad de la educación y al mejoramiento de las relaciones comunicativas, teniendo en cuenta que los alumnos se encuentran, en mayor o menor grado, expuestos a situaciones de uso de ambos idiomas.

No domínio conceitual, a noção de interculturalidade remetia a duas dimensões de seu funcionamento, a saber:

1. un conjunto de prácticas sociales relacionadas con el “estar con el otro”, entenderlo, trabajar con él, producir sentido conjuntamente [...] como por ejemplo, en las planificaciones conjuntas de los docentes de los dos países, en los proyectos de aprendizaje en que interactúan alumnos argentinos y brasileños, cada grupo con su manera culturalmente diferente de mirar los mismos objetos de investigación o en la participación en eventos propios de cada país.
2. los conocimientos sobre el otro, sobre el otro país, sus formas históricas de constitución y de organización, conocimientos que necesitan estar presentes curricularmente en los proyectos de aprendizaje planificados y ejecutados en las escuelas (...) Esta es la dimensión informacional de la interculturalidad.

Quanto ao bilinguismo, previa-se que as línguas português e espanhol seriam línguas de instrução em todas as atividades de ensino-aprendizagem, perspectiva que potencializava os conhecimentos da comunidade escolar.

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. Dependendo do contexto, falar a língua do outro pode ser compreendido como um gesto de submissão e fraqueza, ou então pode implicar em julgamentos do tipo não-saber ou saber mal a língua, bloqueando seus usos. Por isso, a educação bilíngue prevista no programa assumia a função estratégica de criar condições para valorização dos conhecimentos prévios de alunos e professores, possibilitando mudança nas concepções e percepções que tinham de si mesmos e dos seus saberes, ampliação dos seus conhecimentos e expansão das suas possibilidades de formação e atuação profissional, e dos círculos de convivência.

O **bilinguismo dual**, em que as línguas servem a todos os propósitos comunicativos requeridos pela comunidade imediata – a escola, a comunidade local, regional e nacional - deveria ser aplicado de modo **coordenado**, garantindo às crianças e jovens transitarem de um sistema linguístico para outro, apoiados em uma compreensão de que cada língua se constitui como sistema simbólico e conjunto de expressões próprios.

Esses modos de compreensão das línguas e das culturas e os objetivos propostos para sua valorização estruturaram os procedimentos pedagógicos e de gestão do programa. Entre os procedimentos mais importantes, destacam-se:

- a) **A constituição de unidades de ensino formada por escolas parceiras.** A execução do PEIBF estabelecia como condição a parceria entre escolas dos países envolvidos que passavam a funcionar como uma unidade de ensino. Essa configuração assumia um importante papel metodológico na medida em que instituía os espaços de interação e de abertura para o intercâmbio de docentes, para que um pudesse estar na cultura do outro. Além disso, propiciavam condições para se colocar em andamento o bilinguismo e a interculturalidade como prática ligada à execução dos planos de trabalho planejados a partir dos projetos comuns de aprendizagem.
- b) **Ensino via projetos de pesquisa / investigação.** Se as escolas parceiras funcionavam como uma unidade de ensino, os projetos de pesquisa para ensino-aprendizagem constituíam a sua unidade didático-pedagógica por excelência, possibilitando a construção conjunta de planos de trabalho por turma, envolvendo, em todos os passos, os alunos e os docentes. Esses planos se originavam em problemáticas formuladas pelos alunos com a intermediação dos docentes, e contemplavam ações e atividades necessários para se chegar a uma compreensão do problema levantado. Trata-se, conforme Oliveira (2004) de acionar o princípio básico do interesse e da curiosidade como condutor dos processos de aprendizagem, o que implica em sair do modelo de ensino que repete os conteúdos já prontos e produzidos por outrem. Os conteúdos disponíveis nos livros e nas plataformas digitais entravam como objetos de estudo, para validar hipóteses ou questioná-las, e não como um fim em si.
- c) **Planejamento conjunto** de inestimável valor didático-pedagógico, tornava possível a construção e execução conjunta do plano de trabalho em cada turma de cada escola. Além disso, viabilizava o ensino por projetos de pesquisa voltado à promoção do bilinguismo e da interculturalidade, permitindo a negociação contínua

dos procedimentos e recursos necessários para cada atividade e resultado almejado. Por fim, o planejamento assumiu o estatuto de formação contínua no período de 2005 a 2010, funcionando como espaço para aprofundar o debate sobre os desafios enfrentados e para vislumbrar soluções para se avançar na prática pedagógica.

- d) **Intercâmbio docente:** uma das potencialidades para o ensino bilíngue e intercultural em cidades gêmeas ou pares nas fronteiras baseava-se na parceria de escolas com professores proficientes em português e em espanhol (e também em guarani, na fronteira paraguaia). O intercâmbio (ou *cruce*, conforme ficou conhecido) docente aproveitou essa potencialidade, fazendo com que o docente de uma escola ensinasse na sua língua na escola parceira, trocando de escola com o professor parceiro. Como consequência, os alunos de cada turma de cada escola desenvolviam as atividades nas duas línguas, seguindo o plano de trabalho conjunto.
- e) **Ensino nas línguas:** o ensino nas línguas, por oposição ao ensino de línguas, caracteriza-se como um potente método de ensino/aprendizagem. O fato de duas línguas funcionarem como línguas de instrução caracteriza o que Baker (2006) denomina de *Modelos Fortes ou Intensivos de Educação Bilíngue para Falantes Bilíngues*. No PEIBF o ensino nas línguas ligou-se ao ensino via pesquisa, de modo que o português e o espanhol eram usados alternadamente, conforme a participação dos docentes falantes dessas duas línguas, em produções orais e escritas ligadas a todas as operações cognitivas, procedimentais e operacionais necessárias ao desenvolvimento dos planos de trabalho de cada projeto.
- f) **O currículo pós-feito** é subsidiário da proposta de construção de um modelo de ensino comum, que não ficasse submetido aos programas curriculares de um ou outro país. Associando o intercâmbio docente com o ensino via-pesquisa, o PEIBF gerava um conjunto de conhecimentos ligados às problemáticas investigadas. O currículo resultava, portanto, de uma sistematização de todos os saberes mobilizados para a execução de um projeto, sendo por isso, um currículo pós-feito. Nesse sentido, os conteúdos apresentados nos guias curriculares eram acionados como uma das fontes dos conteúdos, mas não o fim em si. Com base em reflexões com as de Demo (1997), o PEIBF propunha desconstruir a ideia de que as aulas eram para transmitir conhecimentos por meio de conceitos ou noções prontas. Em vez disso, buscavam-se conteúdos que ofereciam respostas às problemáticas, cabendo ao professor construir pontes entre eles, vislumbrando novas explicações para atender às demandas locais.

Coerentes com os propósitos do Programa, mas inovadores nas práticas escolares, os procedimentos elencados demandavam suporte tanto político-administrativo quanto pedagógico, razão pela qual se estruturou uma rede de assessoria especializada para atuar nas escolas, em especial nos momentos de abertura dos projetos e dos planejamentos conjuntos, e vias para diálogo permanente e deliberações conjuntas, e que se concretizaram, ao menos no período 2005-2010, nos seminários bi e multilaterais com toda a rede de escolas envolvidas e nas reuniões técnicas entre gestores dos ministérios, secretarias de educação, direção das escolas e assessoria. Todas essas frentes funcionavam como um fórum de acompanhamento, validação e deliberação sobre todas as ações do programa

Por fim, embasando toda a ação pedagógica, estavam os diagnósticos sociolinguísticos, que condicionavam a entrada de escolas no Programa. Os diagnósticos sociolinguísticos (Oliveira e Sturza, 2012; Sagaz e Morello, 2014; Morello, 2018) constituíam-se como ações de vários tipos realizadas com a participação da comunidade escolar - alunos, pais de alunos, professores, funcionários, coordenadores e diretores - e no entorno da escola, visando a mapear os usos e modos de circulação das línguas e propiciando o planejamento de uma política linguística adequada a cada contexto.

Articulando as ações entre si, o conjunto de procedimentos de natureza política e pedagógica descrito i) promovia o bilinguismo dual e coordenado já que ambas as escolas, docentes e respectivas línguas ocupam a mesma posição, sem hierarquia; ii) reconhecia e valorizava o saber linguístico e os conhecimentos dos docentes e alunos; iii) permitia aos alunos de uma escola aprender e dialogar com o professor da outra escola, na língua de ensino do professor, favorecendo a interação com a cultura do outro, iv) propiciava a interculturalidade como prática e a quebra de preconceitos, v) proporcionava o acesso às línguas e junto com elas, a prática da intercompreensão linguística e a reflexão e aprendizagem sistematizada das línguas, vi) gerava espaços novos de convivência e induzia a produção de conhecimentos inovadores, só possíveis de serem gerados na situação de parceria e intercâmbio (por exemplo, análises sobre as formas e rituais de condução de uma aula nas diferentes tradições escolares) e vii) articulava claramente a política educacional com a política linguística imprescindível para fazer avançar a qualidade da educação no contexto multilíngue da fronteira.

O PEIBF se constituiu, portanto, desde seus fundamentos, como uma iniciativa de promoção do bilinguismo estabelecida como uma rede de formação e informação contínua, que possibilitava rapidez nos encaminhamentos e impulsionava o protagonismo de todos os envolvidos.

5. Considerações finais

Em praticamente todas as dimensões do programa, as dinâmicas das ações colaborativas e da gestão compartilhada para a promoção do bilinguismo na fronteira geravam fortes pressões sobre o *modus operandi* dos Estados tradicionalmente monolíngues e com agenda definida a partir dos centros. A não continuidade nas discussões e medidas para ampliação do programa sintomatiza esse embate.

Com a crescente adesão de escolas e a consecutiva inclusão de séries/anos mais avançada(o)s nas escolas já envolvidas, era imprescindível a indicação de caminhos políticos e pedagógicos para a continuidade do PEIBF para as séries finais do ensino fundamental. Em assessoria técnica ao Ministério de Educação do Brasil, o IPOL fez uma discussão com escolas brasileiras em 2009/2010 e apresentou uma minuta contendo um estudo sobre a situação das escolas do PEIBF e uma proposta para expansão do programa para as séries finais do ensino fundamental. Essa minuta foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE)) juntamente com uma justificativa para que tal conselho criasse diretrizes para o ensino bilíngue. Propunha-se que a faixa de fronteira configurasse uma modalidade para esse ensino, concretizando uma abertura jurídica para que ensino bilíngue pudesse ocorrer no sistema de ensino público para além da educação escolar indígena e do uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)..

70

Apesar dos encaminhamentos feitos, o CNE não deu imediato andamento à demanda, criando um vácuo sobre as condições para a continuidade do programa. Simultaneamente, em 2010, o Ministério da Educação do Brasil fez alterações na sua forma de participação no programa, distribuindo as ações de assessoria entre diferentes universidades, o que provocou uma desestruturação do percurso que se estava consolidando. O impasse durou até 2012 quando o CNE publicou a Portaria N. 798 (Brasil, 2012), remodelando os objetivos e o modo de funcionamento do PEIBF, que então passou a ser designado como Programa das Escolas Interculturais de Fronteira (PEIB).

A fraca resposta do Brasil às demandas do programa pelo longo período de 2 anos (2010-12) aliada às mudanças na estrutura construída entre 2004 e 2010 gerou insegurança e trouxe dificuldades para a manutenção do foco no bilinguismo pelos países parceiros, desmobilizando os esforços empenhados pelas escolas e equipes envolvidas.

Na outra ponta, a do cotidiano das escolas, medidas como a alocação de recursos para transporte semanal e as negociações para a designação de professores passaram a funcionar dentro de uma escala crescente de argumentos visando a descontinuidade do programa.

No entanto, a despeito da validade histórica dos argumentos sobre os escassos recursos para a educação, notamos que o significativo aumento do recurso verificado a partir de 2012 e repassado às universidades assessoras não se reverteu em uma avanço geral do projeto nas escolas. Bem ao contrário, a partir de então houve um esvaziamento da perspectiva de ensino bilíngue e de atuação participativa dos atores nos vários níveis, e o “*cruce*” de docentes deixou de ser feito em várias fronteiras.

A perspectiva de uma construção e gestão participativa, que contava, até 2010, com uma rede de comunicação contínua entre professores, assessores e gestores, com assessorias nas escolas, com seminários de formação a partir das demandas das equipes locais e com reuniões técnicas que criavam uma compreensão sobre o próprio programa e sua relevância, deixou de acontecer, balcanizando o projeto, já que cada universidade, com pouca comunicação com as demais, cuidava de uma ou algumas escolas em fronteiras diferentes. A possibilidade de minorizar esses e outros entraves por meio de medidas de apoio ao programa, como a citada criação de diretrizes para o ensino bilíngue e intercultural pelo CNE, não recebeu adequada atenção. Sagaz (2013) apresenta um estudo detalhado sobre a gestão do PEIBF em sua dissertação de metrado.

Portanto, exceto em algumas situações exemplares, como foi o caso da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Calvoso Brembatti, de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, Brasil, que se declarou bilíngue e desenvolveu projetos de ensino e aprendizagem em português e espanhol em várias séries, adicionando instruções em guarani sempre que necessário, e da Província de Misiones, Argentina, que criou uma *Secretaria de Políticas Linguísticas* para sustentar uma rede de escolas bilíngues, em praticamente todas as demais situações o programa não alcançou níveis de legitimidade e institucionalidade que garantissem as condições mínimas para sua manutenção e expansão.

Podemos considerar que o PEIBF buscou superar as restrições advindas das ideologias linguísticas do Estado monolíngue e suas implicações sobre o funcionamento das instâncias administrativas responsáveis por sua gestão. No entanto, o fato de o Projeto – visando à cooperação, à integração, ao bilinguismo e à interculturalidade – ter sido criado sobre a estrutura de escolas convencionais – monolíngues e focadas no currículo nacional bem como ao *modus operandi* educacional dos respectivos ministérios e secretarias de educação acirrava o embate. Em outras palavras: o PEIBF tentou transformar estruturas feitas para um objetivo diametralmente oposto, e que continuavam integradas a um sistema que sinalizava cotidianamente contra os objetivos do projeto. Os avanços obtidos foram fruto de intensa criatividade de gestores e docentes, e de um forte engajamento pessoal, diferenciado de

escola para escola. Como não poderia deixar de ser em casos assim, o projeto conseguiu um grau muito baixo de institucionalização e sua longevidade ficou, assim, prejudicada.

Do ponto de vista geopolítico pode-se dizer que a partir de 2011 e mais fortemente depois de 2012, os esforços cooperativos e integracionistas na Região começaram a perder fôlego e a presença brasileira nas relações internacionais começou a se retrair, ficando sob os efeitos crescentes da crise econômica mundial de 2008 sobre a balança de pagamento e a crise política desencadeada internamente.

Nos anos seguintes a América do Sul veria um retorno a governos de direita de orientação neoliberal em vários dos seus países e ao enfraquecimento das organizações multilaterais regionais, o que culminou, no limite, com a paralisia da UNASUL, a União das Nações Sul-americanas, com sede em Quito, no Equador, em 2018, com o afastamento de seis Estados Membros, inclusive o Brasil, que oficializou a saída em 2019 (Deutsche Welle, 16/04/2019). Estava assim, comprometida a base ideológica da integração regional e, conseqüentemente, da cooperação fronteiriça e linguística nos termos necessários para projetos como o PEIF.

72

O fim do PEIF aponta para a fraca institucionalização de muitas políticas linguística no Brasil e na Região e as suas fragilidades diante de mudanças geopolíticas, expressas muitas vezes por mudanças de governos. Apesar disso, os 10 anos da experiência de um bilinguismo intercultural cooperativo de fronteira deixa um legado técnico e político da maior importância para o futuro do bilinguismo português-espanhol e para a integração sul-americana. Uma sistematização extensiva da experiência ainda está por ser feita, levando em conta as teses e outras publicações existentes.

Para as futuras políticas fronteiriças convém considerar, por um lado, que:

As fronteiras se ressignificam nesse novo contexto mundial, deixam de ser áreas anômalas no corpo do Estado Nação homogêneo: as suas características culturais e linguísticas passam a ser a normalidade. Deixam paulatinamente de ser periferias, consagradas, no imaginário de tantos, ao contrabando, ao tráfico, à criminalidade, e se colocam no centro dos processos integracionistas, do fluxo de pessoas, mercadorias e conhecimentos. Paulatinamente, pé ante pé, vamos passando de uma realidade multilíngue a políticas de plurilinguismo, de uma geopolítica do monolinguajamento a uma geopolítica do plurilinguajamento. (Oliveira, 2016)

Mas que por outro lado, também, os fluxos econômicos, migratórios e culturais cada vez mais respondem a uma globalização de longo curso, condicionados por projetos geopolíticos maiores e por interesses distantes, como por exemplo, a Iniciativa Um Cinturão Uma Rota desenvolvida pela China, que relativiza o potencial econômico continental, realizado entre países vizinhos.

Para a cooperação linguística entre o espanhol e o português a fronteira continuará sendo sempre um ativo de grande relevância, mas o sucesso desta cooperação linguística dependerá também, como mencionado no início do artigo, do desenvolvimento de novos instrumentos na gestão de ambas as línguas, que maximizem a colaboração dentro de cada língua, em primeiro lugar, e em seguida entre as duas fônias.

Referências bibliográficas

- Argentina (2009). *Ley 26.468/2008*. Argentina.gob.org: Honorable Congreso de la Nación Argentina. Disponível em <https://bit.ly/2ZpuPS7>
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual. Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingua Matters. Disponível em <https://bit.ly/2mOrd5f>
- Bandarra, L. C (2015). How to make sense of 21st century regionalism in Latin America [online]. *SciELO em Perspectiva: Humanas*. Disponível em <https://bit.ly/2KaK5Nu>
- Berger, I. (2015). *Gestão do Multi/Plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil-Paraguai: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira*. Tese de Doutorado. UFSC. Disponível em <https://bit.ly/2GHSiNs>.
- Brasil (2005). *Lei 11.161/2005. Lei do Espanhol*. Câmara dos Deputados. Disponível em <https://bit.ly/314qLHm>.
- Brasil (2008). *Escolas de Fronteira*. Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol. Brasília/Buenos Aires: Ministério da Educação/ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología . Disponível em <https://bit.ly/2K9ZY7e>.
- Brasil (2012). Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012. Disponível em <https://bit.ly/2LVsgPS>
- Buenos Aires (2019). *Escuelas Plurilingües*. Buenos Aires Ciudad. Disponível em <https://bit.ly/311631C>
- Demo, P. (1997). *Educar pela Pesquisa*. Cultura Editores Associados, São Paulo.
- Deutsche Welle (16/04/2019). Brasil oficializa a saída da UNASUL. *DW Brasil, Notícias e análises do Brasil e do mundo*. Disponível em <https://bit.ly/2LUccmy>.
- Faraco, C. A. (2016). *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola.

- Gardini, G. L. (2015). Towards modular regionalism: the proliferation of Latin American cooperation. *Revista Brasileira de Política Internacional*, 58(1), 210-229. <https://dx.doi.org/10.1590/0034-7329201500111>
- IPEA (2017). Faixa de Fronteira do Brasil é tema de estudo do Ministério da Integração e Ipea. Disponível em <https://bit.ly/2YfaMcK>
- Mercosul Educacional (2012). Modelo de enseñanza común en escuelas de zona de frontera a partir del desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza de las lenguas predominantes en la región. *Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular*. Escuelas de Frontera: Mercosur. Disponível em <https://bit.ly/2K9UOb6>.
- Morello, R. (2018). The languages on the Brazilian Borders: Documenting Urban Diversity. Researching School and Classroom Practice, Working Towards Change. In: M. C. Cavalcanti, T. M. Maher. (Org.). *Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world*. 1ed. New York: Routledge.
- Morello, R., & Martins, M. (Org.) (2016). *OBEDF - Política linguística em contextos plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola*. Florianópolis: Garapuvu.
- Oliveira, G. M. de (2004). *Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para a educação escolar no Brasil*. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis.
- Oliveira, G. M. de (2008). *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília: IPOL/UNESCO. Disponível em <https://bit.ly/2KcbpLF>
- Oliveira, G. M. de (2013). Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(2), 409-433. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000200010>.
- Oliveira, G.M. de (2016). Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil, *Geopantanal*, 11(21).
- Oliveira, G. M. de & Sturza, E. R. (2012). “La cor de mi perro es vermelha”: mapeamento das situações linguísticas nas fronteiras. Em E. R. Sturza, I. C. S. Fernandes, & V. B. Irala, *Esboços, percepções e entremeios*, p. 237-262. Santa Maria, UFSM: PPGL Editores.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in Language Policy. *NABE Journal*, 8(2).
- Sagaz, M. (2013). Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira: análise de uma ação político linguística. 170f. *Dissertação (Mestrado)* - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.
- Sagaz, M., & Morello, R. (2014). *Observatório da Educação na fronteira: Mapas Linguísticos*. Florianópolis: IPOL/Editora Garapuvu. Disponível em <https://bit.ly/2MAaqpS>.
- Sturza, E. (2017). Escolas interculturais de fronteira problemáticas e fragilidades da implementação de uma política linguística. In: G. M. de Oliveira, & L. F. Rodrigues (Org.) *Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. 292, Florianópolis: UFSC Universidade Federal de Santa Catarina e AUGM Associação de Universidades Grupo Montevideu – Núcleo Educação para a Integração.