



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS - ESPANHOL E PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA POR MEIO DA LITERATURA FRONTEIRIÇA:  
PRODUÇÃO E ANÁLISE DE UM MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE  
ESPANHOL NA TRÍPLICE FRONTEIRA**

**JOSÉ DANIEL SILVA DOS SANTOS**

Foz do Iguaçu  
2025



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS - ESPANHOL E PORTUGUÊS COMO  
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA POR MEIO DA LITERATURA FRONTEIRIÇA:  
PRODUÇÃO E ANÁLISE DE UM MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE  
ESPAÑHOL NA TRÍPLICE FRONTEIRA**

**JOSÉ DANIEL SILVA DOS SANTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

Orientador: Prof. Dr. Valdiney da Costa Lobo

Foz do Iguaçu  
2025

JOSÉ DANIEL SILVA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA POR MEIO DA LITERATURA FRONTEIRIÇA:  
PRODUÇÃO E ANÁLISE DE UM MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE  
ESPAÑHOL NA TRÍPLICE FRONTEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Valdiney da Costa Lobo  
UNILA

---

Profa. Dra. Laura Janaina Dias Amato  
UNILA

---

Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim  
UFRJ

Foz do Iguaçu, 26 de junho de 2025

## AGRADECIMENTOS

Durante os anos da graduação, muitas pessoas estiveram ao meu lado. Expresso meus agradecimentos a todas elas por tornarem essa experiência mais leve.

Aos meus pais, José e Eliane, e aos meus irmãos, Deborah e Samuel, agradeço pelo incentivo e carinho.

Ao meu orientador, professor Valdiney da Costa Lobo, pela paciência, apoio e conhecimentos compartilhados ao longo da graduação. Obrigado pelo suporte entre tantas incertezas que carregava comigo.

Aos professores da banca, Laura Janaina Dias Amato e Marcel Alvaro de Amorim, pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho e pelas sugestões que aprimoraram esta pesquisa.

Aos colegas e amigos de LEPLÉ, minha gratidão pelo convívio e pelas trocas.

Ao Mani, pelo suporte em vários momentos. Sua parceria foi fundamental para que eu não desistisse.

À minha melhor amiga, Yolanda, pelo incentivo constante, ainda que estejamos há mais de dois mil quilômetros de distância.

Aos docentes da UNILA, pelas reflexões provocadas, que tanto contribuíram para minha formação pessoal e acadêmica.

À Universidade Federal da Integração Latino-Americana, por abrir as portas para um mundo de possibilidades.

*[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa  
fundamental a educação pode.*

**Paulo Freire**

## RESUMO

Este trabalho tem como tema o ensino de espanhol para estudantes do Ensino Médio à luz de perspectivas críticas da educação linguística. Seu objetivo geral é produzir e analisar um material didático voltado ao ensino de espanhol e direcionado à região da Tríplice Fronteira. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa-interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006), a qual propõe o estudo de um objeto com base em referenciais teóricos em diálogo com as experiências do/a pesquisador/a. No ensino de línguas, os materiais didáticos desempenham funções relevantes, razão pela qual é fundamental refletir sobre sua produção (Barros e Costa, 2010; Leffa, 2003). Com o intuito de promover uma educação linguística crítica e contextualizada, recorreu-se aos estudos dos letramentos críticos (Baptista, 2010; Tilio, 2017; Jordão, 2013; OCEM, 2006), multiletramentos (Rojo, 2012), letramentos literários (Cosson, 2009, 2020), letramentos literários de reexistência (Amorim et. al., 2022), entre outros. O material didático, elaborado por mim, foi pensado para turmas do Ensino Médio de Foz do Iguaçu, com vistas a discutir aspectos linguísticos, cotidianos e territoriais do contexto em que os/as estudantes estão inseridos/as. Buscou-se evidenciar manifestações artísticas, sobretudo literárias, produzidas localmente e que podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas em sala de aula, como a literatura cartonera. A proposta visou mostrar que a região da Tríplice Fronteira tem muito a contribuir para o ensino de espanhol, dadas suas especificidades linguísticas e culturais. Como aporte às discussões sobre dinâmicas fronteiriças, foram utilizados estudos de Sturza (2010), Albuquerque (2014) e Cardin e Albuquerque (2018). A análise realizada procurou compreender de que maneira as atividades podem contribuir para que os/as estudantes repensem questões identitárias e territoriais transfronteiriças, a partir de posicionamentos linguístico-discursivos mobilizados nas atividades. Para isso, elaborei enunciados que favorecessem a leitura, a interpretação e a produção de sentidos com base em vivências e representações locais. Destaca-se, por fim, a importância de criar recursos didáticos que fomentem um olhar crítico no ensino de línguas, compreendendo este processo como prática social. Ressalto que o material permanece em construção e está aberto a novas interpretações, reformulações e sugestões.

**Palavras-chave:** produção de material didático; ensino de espanhol; educação linguística; letramentos críticos; letramentos literários de reexistência.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como tema la enseñanza de español para estudiantes de la Educación Media a la luz de perspectivas críticas de la educación lingüística. Su objetivo general es producir y analizar un material didáctico dirigido a la enseñanza de español y orientado a la región de la Triple Frontera. La metodología adoptada fue la investigación cualitativa-interpretativa (Denzin; Lincoln, 2006), la cual propone el estudio de un objeto con base en referentes teóricos en diálogo con las experiencias del/la investigador/a. En la enseñanza de lenguas, los materiales didácticos cumplen funciones relevantes, por lo que es fundamental reflexionar sobre su producción (Barros y Costa, 2010; Leffa, 2003). Con el fin de promover una educación lingüística crítica y contextualizada, se recurrió a los estudios de las literacidades críticas (Baptista, 2010; Tilio, 2017; Jordão, 2013; OCEM, 2006), multiliteracidades (Rojo, 2012), literacidades literarias (Cosson, 2009, 2020), literacidades literarias de reexistencia (Amorim et al., 2022), entre otros. El material didáctico, elaborado por mí, fue pensado para clases de la Educación Media en Foz do Iguaçu, con el objetivo de discutir aspectos lingüísticos, cotidianos y territoriales del contexto en el que están insertos/as los/as estudiantes. Se buscó evidenciar manifestaciones artísticas, sobre todo literarias, producidas localmente y que pueden ser utilizadas como herramientas pedagógicas en el aula, como la literatura cartonera. La propuesta buscó demostrar que la región de la Triple Frontera tiene mucho que aportar a la enseñanza de español, dadas sus especificidades lingüísticas y culturales. Como aporte a las discusiones sobre dinámicas fronterizas, se utilizaron estudios de Sturza (2010), Albuquerque (2014) y Cardin y Albuquerque (2018). El análisis realizado procuró comprender de qué manera las actividades pueden contribuir a que los/as estudiantes repiensen cuestiones identitarias y territoriales transfronterizas, a partir de posicionamientos lingüístico-discursivos movilizados en las actividades. Para ello, elaboré enunciados que favorecieran la lectura, la interpretación y la producción de significados con base en vivencias y representaciones locales. Finalmente, destaco la importancia de crear recursos didácticos que fomenten una mirada crítica en la enseñanza de lenguas, comprendiendo este proceso como una práctica social. Resalto que el material permanece en construcción y está abierto a nuevas interpretaciones, reformulaciones y sugerencias.

**Palabras clave:** producción de material didáctico; enseñanza de español; educación lingüística; literacidades críticas; literacidades literarias de reexistencia.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Mapa da Tríplice Fronteira	14
<b>Figura 2</b> – Capa do livro <i>Que Passa?!</i>	41
<b>Figura 3</b> – Primeira página do livro <i>Que passa?!</i>	41
<b>Figura 4</b> – Poema <i>No Hay Fronteras</i> , Mano Zeu	42
<b>Figura 5</b> – Cartaz de divulgação do documentário <i>Portuñol</i>	43
<b>Figura 6</b> – Perfil @latimlove	43
<b>Figura 7</b> – Capa do Material Didático	47
<b>Figura 8</b> – Seção <i>¡Es hora de charlar!</i> , perguntas 1, 2 e 3	48
<b>Figura 9</b> – Seção <i>¡Es hora de charlar!</i> , pergunta 4 (a, b, c)	50
<b>Figura 10</b> – Seção <i>¡Es hora de charlar!</i> , perguntas 5, 6 e 7	52
<b>Figura 11</b> – Seção <i>Lectura</i> , reflexão inicial	54
<b>Figura 12</b> – Seção <i>Lectura</i> , texto Mano Zeu e Kapivara Kartonera	55
<b>Figura 13</b> – Seção <i>Lectura</i> , literatura	57
<b>Figura 14</b> – Seção <i>Lectura</i> , poema <i>No Hay Fronteras</i> (2024)	59
<b>Figura 15</b> – Seção <i>Lectura</i> , perguntas iniciais	60
<b>Figura 16</b> – Seção <i>Lectura</i> , perguntas 1, 2, 3 e 4	61
<b>Figura 17</b> – Seção <i>Lectura</i> , perguntas 5, 6 e 7	63
<b>Figura 18</b> – Seção <i>Lectura</i> , perguntas 8, 9 e 10	64
<b>Figura 19</b> – Seção <i>Lectura</i> , perguntas 11 (a, b) e 12 (a, b)	66

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
GNL	Grupo Nova Londres
LC	Letramento Crítico
LEPLE	Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PRP	Programa Residência Pedagógica
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
1.1 O CONTEXTO FRONTEIRIÇO .....	13
<b>2 DOS MULTILETRAMENTOS AOS LETRAMENTOS CRÍTICOS NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS</b> .....	17
<b>3 DOS LETRAMENTOS LITERÁRIOS AOS LETRAMENTOS LITERÁRIOS DE REEXISTÊNCIA: PRÁTICAS TRANSLÍNGUES</b> .....	27
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	37
4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E QUALITATIVA-INTERPRETATIVISTA .....	37
4.2 PROCESSO DE PRODUÇÃO E ANÁLISE .....	40
<b>5 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO</b> .....	47
5.1 SEÇÃO “ <i>¡ES HORA DE CHARLAR!</i> ” .....	48
5.2 SEÇÃO “ <i>LECTURA</i> ” .....	54
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	68
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	70
<b>APÊNDICE A – MATERIAL DIDÁTICO</b> .....	74

## 1 INTRODUÇÃO

Com o intuito de contextualizar o percurso formativo que culminou na escolha do objeto desta pesquisa, faço um breve relato de partes da minha vivência como estudante no curso de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE). Ingressei na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) em um momento marcado por inúmeras incertezas, especialmente em razão da pandemia da Covid-19, que provocou o interrompimento das atividades presenciais. Como consequência, os três primeiros semestres do curso ocorreram de forma remota, o que postergou minha mudança para Foz do Iguaçu e limitou, inicialmente, meu contato direto com a Universidade e com a cidade. Foi apenas em 2022, com o retorno gradual das atividades presenciais, que pude ter essa aproximação.

Ao chegar à cidade e começar a acessar diferentes espaços, percebi que as marcas culturais e linguísticas da região são muito presentes. Porém, justamente por reunir uma grande diversidade, muitas dessas expressões acabam invisibilizadas ou pouco reconhecidas. Ainda assim, encontrei uma oportunidade de interagir em outra língua e de vivenciar a fronteira. Aos poucos, fui me inserindo nesse contexto e observando com mais atenção essa realidade plural, especialmente no âmbito escolar.

Sou da região Norte do Brasil, nasci em Belém/PA e, em 2013, migrei com minha família para Manaus/AM. Ainda que o Pará e o Amazonas sejam estados vizinhos, cada um possui suas próprias especificidades. Lembro dos primeiros dias em uma escola em Manaus, por conta do meu sotaque e das expressões que usava, logo me perguntaram se eu era paraense. Em Manaus vivem muitos paraenses, então esse reconhecimento é bastante comum. Por outro lado, depois de algum tempo, ao retornar em Belém durante as férias, ouvi que meu sotaque já se assemelhava ao manauara, ainda que as pessoas de Manaus continuassem o contrário. Ao chegar à região Sul, as perguntas sobre minha origem e sotaque continuaram. A diferença era que dessa vez grande parte das pessoas não sabia identificar – salvo colegas e amigos nortistas da UNILA.

Atualmente, além do impacto de migrar para o outro lado do país, a experiência de viver na tríplice fronteira traz particularidades únicas. Inicialmente, pude vivenciar a realidade linguística de forma mais intensa durante o período em que atuei como bolsista do Programa Residência Pedagógica<sup>1</sup> (PRP), em 2022, no componente

---

<sup>1</sup> O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma iniciativa voltada à formação inicial de professores,

curricular de espanhol, em turmas do CELEM<sup>2</sup> (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas) de um colégio estadual situado no bairro Vila C. Assim, tive a oportunidade de conhecer mais de perto a realidade educacional da região. Nesse cenário, tive contato com estudantes que, em muitos casos, já possuíam conhecimentos da língua espanhola, seja por terem nascido ou crescido no Paraguai, seja pela convivência com familiares deste país. Ao longo desse período, passei a observar em suas produções escritas e orais o trânsito espontâneo entre o português e o espanhol. Tal ocorrência, muitas vezes percebida como “erro”, passou a me instigar.

Com o tempo, passei a me indagar sobre a ausência de aulas e materiais didáticos que explorassem, de forma mais direta, o contexto trinacional. Ao refletir sobre as aulas e atividades direcionadas aos/às estudantes, notei que a maioria delas estava centrada na aprendizagem de estruturas gramaticais descontextualizadas por meio de textos literários, jornalísticos etc., sem espaço para questionamentos ou reflexões mais amplas em espanhol na sua dimensão sociocultural. Salvo momentos que surgiram conversas sobre os países vizinhos, especialmente quando os/as estudantes compartilhavam experiências pessoais com o Paraguai. Acerca dessa reflexão, acredito ser possível fazer uma autocrítica, pois reconheço que, em diversos momentos, também reproduzi esse modelo. Isso se deve, em parte, ao fato de que ao longo da minha trajetória como estudante da educação básica, fui formado dentro de uma concepção estruturalista de ensino de línguas.

Foi a partir desse incômodo que comecei a compreender a importância de utilizar materiais didáticos que ultrapassassem a mera reprodução de estruturas linguísticas e que favorecessem um ensino crítico e contextualizado, que concebesse a língua como prática social, e não como um sistema fechado em si mesmo. Diante disso, duas questões centrais emergem: a importância de elaborar materiais didáticos que dialoguem com a realidade transfronteiriça nas aulas de espanhol, devido a esse contexto de múltiplas possibilidades com a língua, e a inserção de textos que favoreçam o desenvolvimento dos letramentos críticos e dos letramentos literários dos/as estudantes.

---

oferecendo aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciar a prática docente. Vinculado à CAPES, o PRP consiste no desenvolvimento de projetos formativos conduzidos por Instituições de Ensino Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica.

<sup>2</sup> O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) foi instituído oficialmente no Paraná por meio da Resolução SEED nº 3.546/86, em 15 de agosto de 1986. A iniciativa surgiu em um contexto de redemocratização, como resultado das lutas e reivindicações de professores de línguas estrangeiras, por uma política pública que garantisse o ensino gratuito de línguas na rede estadual. Apesar dos desafios enfrentados ao longo das décadas, como reformas e discursos que deslegitimam o ensino de línguas, o CELEM permanece como uma política vigente.

Nesse sentido, parti dos seguintes questionamentos: como a produção de um material didático voltado para o Ensino Médio, fundamentado nas perspectivas dos letramentos críticos e literários, pode contribuir para uma educação mais crítica e questionadora? De que forma esse material pode ser utilizado para promover, além do ensino da língua espanhola, uma educação linguística e cultural a partir de dinâmicas presentes na Tríplice Fronteira e em outros contextos? Diante dessas inquietações, defini os seguintes objetivos:

**Objetivo geral:** Produzir e analisar um material didático voltado ao Ensino Médio, direcionado à região da Tríplice Fronteira, para o ensino de espanhol, a partir dos letramentos literários de reexistência e dos letramentos críticos.

**Objetivo específico:** Identificar de que maneira a seleção de textos de autores locais pode contribuir para a reflexão sobre experiências sociais na Tríplice Fronteira e em contextos similares.

**Objetivo específico:** Elaborar enunciados que propiciem a reflexão, com o intuito de promover uma educação linguística crítica.

**Objetivo específico:** Refletir sobre a importância de perspectivas críticas no ensino de espanhol, considerando as práticas sociais e os diferentes modos de pertencimento que emergem do contexto local.

Este trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, são apresentadas as motivações e justificativas para a escolha do tema, os objetivos da pesquisa, além de uma breve descrição da estrutura dos capítulos que constituem esta investigação. A seção seguinte, inserida ainda na introdução, “1.1 O contexto fronteiriço”, contextualiza e apresenta algumas das características da região. Nela, também são exploradas vivências acadêmicas e pessoais que foram importantes para a construção desta pesquisa.

Com relação aos capítulos de fundamentação teórica, o primeiro, intitulado “Dos multiletramentos aos letramentos críticos na produção de materiais didáticos”, discute sobre o desenvolvimento do conceito de letramentos, assim como as concepções de multiletramentos e letramentos críticos. Além disso, aborda-se como tais conceitos subsidiam a reflexão sobre produção de materiais didáticos no ensino de línguas. O segundo, denominado “Dos letramentos literários aos letramentos literários de

reexistência: práticas translíngues”, propõe discutir os conceitos de letramentos literários, com foco especial nos letramentos literários de reexistência e de literatura cartonera. Também são exploradas as práticas translíngues como caminho para a construção de espaços enunciativos.

O terceiro capítulo, de metodologia, está dividido em duas partes: (1) Pesquisa Bibliográfica e Qualitativa-Interpretativista, e (2) Processo de Produção e Análise. Na primeira, apresentam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa; na sequência, são apresentadas as escolhas que motivaram o desenvolvimento do material didático autoral, além de descrever sua estrutura e o processo de análise. O quarto capítulo, designado à análise, divide-se em duas seções: (1) Seção “¡Es hora de charlar!” e (2) Seção “*Lectura*”. Este capítulo é dedicado à análise de duas seções do material, com base nos pressupostos discutidos ao longo da pesquisa.

Por fim, as considerações finais retomam os objetivos da pesquisa e apontam as contribuições do trabalho para a minha formação acadêmica e pessoal. Logo adiante, temos as referências e o apêndice<sup>3</sup>.

## 1.1 O CONTEXTO FRONTEIRIÇO

Foz do Iguaçu é um município brasileiro localizado no oeste do Paraná, com uma população de 285.415 habitantes (IBGE, 2022) e abriga cerca de 95 nacionalidades<sup>4</sup>. Situada em uma região transfronteiriça, a cidade faz divisa com *Ciudad del Este* (Paraguai) e *Puerto Iguazú* (Argentina), formando a chamada Tríplice Fronteira, cuja população total aproxima-se de 700 mil habitantes<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> O material didático desenvolvido está disponível para consulta no Apêndice deste trabalho.

<sup>4</sup> Dados retirados do 1º *Relatório Yglota de Nacionalidades e Etnias da Região Trinacional do Iguaçu* (Mendonça et al., 2023, p. 29–31). O documento destaca ainda Foz do Iguaçu como a cidade com a segunda maior colônia árabe do Brasil, enquanto *Ciudad del Este* se sobressai pela expressiva presença das comunidades chinesa e árabe.

<sup>5</sup> Segundo dados oficiais dos institutos nacionais de estatística: *Ciudad del Este* possui 308.983 habitantes (INE, 2022) e o *Departamento de Iguazú*, que inclui a cidade de *Puerto Iguazú*, conta com 100.096 habitantes (INDEC, 2022).

Figura 1 - Mapa da Trílice Fronteira



Fonte: Adaptado do Google Maps (2025).

Observa-se, nesse espaço fronteiriço, um intenso fluxo e movimento de pessoas e interações entre moradores dos três países, motivados por razões diversas, como trabalho, estudo, comércio, turismo e vínculos familiares (Cardin; Albuquerque, 2018). Nesse bojo, pode-se refletir sobre o papel que exercem as línguas que circulam pela região transfronteiriça. Albuquerque (2014) compreende que, nas zonas de contatos e múltiplas interações sociais, as línguas se configuram como processos sociais. Ainda segundo o autor, nesses espaços, “Todos os idiomas são formados a partir de processos de intercâmbios, misturas, apropriações e significações de palavras” (Albuquerque, 2014, p. 89).

Para Sturza (2010), a fronteira é um lugar marcado pelo encontro de línguas, o que possibilita criar condições para espaços enunciativos próprios e distintos, ao mesmo tempo em que “é notadamente um espaço de confluências, sejam elas por integração, sejam elas por oposição de todo tipo, política, ideológica, econômico-social” (2010, p. 94). Compreende-se, portanto, que o contato entre línguas também carrega tensões. Reforçando essa ideia, Albuquerque (2014, p. 90) destaca que, “As nações criaram historicamente políticas de Estado em defesa da língua nacional contra ameaças

externas, especialmente nas áreas fronteiriças”, confirmando que nesses territórios também há embates ideológicos nas dinâmicas linguísticas.

É necessário, portanto, refletir sobre como esses fatores se projetam no campo educacional de Foz do Iguaçu, mais especificamente, no ensino de espanhol. Cabe ressaltar, considerando que tanto o Paraguai quanto a Argentina têm o espanhol como língua oficial<sup>6</sup>, a revogação da Lei n.º 11.161/2005, conhecida como “Lei do Espanhol”, que previa a obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol no Ensino Médio, configurou um retrocesso significativo. Assim, a Lei n.º 13.415/2017<sup>7</sup>, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, volta a tornar facultativa a oferta do espanhol no currículo escolar e torna o inglês obrigatório do sexto ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Nesse contexto, para além do período como bolsista do PRP, a realidade linguística se refletiu significativamente em outras experiências que construí ao longo da graduação. Durante o estágio não obrigatório que realizei pela Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, em uma escola municipal ao longo do ano de 2023, acompanhei uma turma do 4º ano. Ali, tive contato com um estudante nascido no Paraguai. Embora ele dominasse a língua portuguesa, muitas das nossas interações ocorreram em espanhol. Vale destacar que a questão dos estudantes migrantes da rede municipal de Foz do Iguaçu vem sendo estudada por diferentes pesquisadores.

Também me envolvi no curso LinCI<sup>8</sup>, projeto vinculado à UNILA voltado ao ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Tive a oportunidade de interagir com estudantes de diferentes nacionalidades. Esse período ampliou meu olhar sobre a prática docente em contextos multilíngues, considerando os atravessamentos que permeiam o processo de aprendizagem. Além disso, a participação como bolsista no projeto de extensão “Produção de Materiais Didáticos Digitais na Perspectiva do Letramento Crítico”, sob a orientação do professor Dr. Valdiney da Costa Lobo ao longo de 2024 e 2025, teve papel igualmente significativo para esta pesquisa, especialmente no que se refere ao embasamento teórico. As vivências proporcionadas pelas oficinas

---

<sup>6</sup> No Paraguai, além do espanhol, o guarani também é reconhecido como língua oficial. Trata-se de uma situação particular na América Latina, pois o Paraguai é o único país que tem oficialmente uma língua indígena como idioma do Estado em todo o território,

<sup>7</sup> A Lei nº 13.415/2017, responsável por instituir a Reforma do Ensino Médio no Brasil, tornou facultativa a oferta da língua espanhola nas escolas. A única língua estrangeira obrigatória no currículo do ensino médio passou a ser o inglês, enquanto outras línguas, como o espanhol, podem ser ofertadas de forma optativa, conforme a disponibilidade das redes de ensino.

<sup>8</sup> A oferta do curso “Línguas-Culturas para a Integração: Curso de Português Língua de Acolhimento para Migrantes e Refugiados(as)” responde à necessidade de possibilitar o aprendizado da língua portuguesa a pessoas migrantes e refugiadas.

extensionistas, bem como o diálogo com os/as participantes, professores e licenciandos e licenciandas, fomentaram reflexões importantes sobre materiais didáticos.

Mais recentemente, em abril de 2025, iniciei a docência na disciplina de Redação e Leitura para turmas do 7º e 8º ano em um colégio estadual. Ainda que a disciplina em questão se concentre no ensino da língua portuguesa, novamente me deparei com estudantes paraguaios/as ou com forte vínculo com o país vizinho, cujos repertórios evidenciam, de maneira espontânea, o uso do português e do espanhol. Por exemplo, em algumas atividades, noto a presença de palavras escritas mesclando ambas as línguas.

Ao longo da graduação, em diversas disciplinas, foram discutidas as particularidades do contexto educacional na Tríplice Fronteira. Dentre essas, destaco especialmente a de Letramentos por ter proporcionado um contato mais aprofundado com os conceitos de letramentos críticos e letramentos de reexistência. Destaco também a disciplina optativa Literatura, História e Políticas da Memória e do Esquecimento, na qual se abordaram literaturas que por diversas razões foram historicamente silenciadas. Na ocasião, apresentei um trabalho sobre a escritora paraense Eneida de Moraes como forma de representar o apagamento frequente de expressões da região Norte.

Somada ao meu interesse pessoal por literatura e à atual vivência transfronteiriça, senti a inquietação de pensar em propostas pedagógicas que reconhecessem a literatura de reexistência no contexto de fronteira. Foi nesse entrelaçamento de experiências, dentro e fora da universidade, que surgiu a vontade de elaborar um material didático voltado ao ensino de espanhol no Ensino Médio, tendo o texto literário como ponto central. Assim, tanto as vivências mediadas pela formação teórica ao longo do curso de LEPLÉ quanto as experiências práticas em diferentes instituições foram fundamentais para a construção do olhar que hoje orienta esta pesquisa. Ao observar e me inserir em contextos de pluralidade linguística e cultural no sistema educacional, pude compreender com mais profundidade seus desafios.

Esta seção teve por objetivo apresentar o contexto que motivou a elaboração do material didático. Como mencionado anteriormente, Foz do Iguaçu está situada em uma região de fronteira trinacional, o que lhe confere características singulares em termos linguísticos, culturais e educacionais.

## **2 DOS MULTILETRAMENTOS AO(S) LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S) NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS**

A linguagem, concebida como um produto histórico de construção da vida social, tem sido utilizada tanto para fortalecer quanto para questionar os sistemas de dominação. Ao longo do tempo, houve uma marcante distinção dos tipos de leitura e textos designados a diferentes classes sociais, privilegiando determinados discursos e excluindo outros. Nesse cenário, Kleiman (1995) destaca que a linguagem e a leitura são processos contínuos de construção de significados, influenciados por fatores sócio-históricos e que variam de acordo com o contexto, caracterizando-se como um ato social. Assim, dependendo da forma como é utilizada, a linguagem pode ter a função de produzir sentidos e de persuadir ideias.

Nas sociedades contemporâneas, com o advento da internet e dos diversos meios de comunicação, o acesso a discursos e informações tornou-se facilitado. Ao mesmo tempo que essas transformações possibilitaram a circulação de diferentes textos, observa-se que grande parte dos conteúdos veiculados nem sempre são verificados ou questionados. Com base nisso, é essencial ir além da superfície dos textos, fazendo uso de um letramento crítico<sup>9</sup>, para refletir sobre os seus sentidos e situar os discursos em seus contextos sociais e históricos.

É importante traçar uma breve contextualização do surgimento do(s) letramento(s). No Brasil, a palavra "letramento" apareceu pela primeira vez na obra de Mary Kato, "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística", publicada em 1986 (Soares, 2009, p. 32). No entanto, esses estudos ganharam maior repercussão na década de 1990, com as publicações de Magda Soares e Angela Kleiman. Nesse momento havia a preocupação em compreender como o uso da leitura e da escrita se relacionava com as práticas sociais, ou seja, como os sujeitos se engajavam com os diferentes textos de maneira eficiente no cotidiano.

A construção do conceito de letramento, em virtude de sua complexidade e do contraste ao termo 'alfabetização', apresenta uma diversidade de interpretações. Esse caráter multifacetado é manifestado em algumas pesquisas que preferem utilizar o termo escrito no plural, "letramentos", como forma de incorporar suas variadas dimensões nas práticas de leitura e escrita que emergem em contextos sociais, históricos e culturais distintos. Segundo Magda Soares, o letramento é compreendido como o estado ou

---

<sup>9</sup> O conceito de letramento crítico será retomado e aprofundado ao longo deste capítulo.

condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2009). Trata-se de um processo dinâmico pelo qual os indivíduos, por meio da linguagem, interpretam e mobilizam essas manifestações na interação com outros sujeitos.

Portanto, não se limitando a habilidades técnicas, fazer o uso dos letramentos envolve mais do que a mera aquisição e decodificação dos códigos simbólicos da escrita. A efetividade dos letramentos inclui a reflexão do contexto de produção dos diferentes textos e discursos, considerando seus aspectos sociais, políticos, ideológicos, discursivos, entre outros. Embora Paulo Freire (2011, 2013) não utilize o termo “letramentos” em seus escritos, o autor é considerado um dos precursores dessa noção, pois suas concepções apontam para uma educação crítica ao destacar a valorização da cultura e das realidades sociais dos sujeitos. Além disso, defende a necessidade de exercer uma “leitura do mundo” como condição para a prática da leitura e da escrita.

Ao considerar a existência de uma multiplicidade de letramentos, cita-se Street (2014), que aborda sobre o modelo de letramento ideológico<sup>10</sup>. Essa perspectiva está situada em um viés sociocultural, quer dizer, os usos e práticas de letramentos manifestam-se em contextos culturais específicos, nos quais as relações de poder e ideologias se confrontam. Para o autor, não é possível desvincular tais práticas do contexto social (Street, 2014). De modo semelhante, Kleiman (1995) apresenta uma visão alinhada à ótica sociocultural ao afirmar que o letramento implica um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 18-19).

O uso das novas tecnologias, especialmente as produzidas no meio digital, resultou na criação e circulação de novos gêneros discursivos, tornando-os cada vez mais multimodais (Rojo, 2012). Isto é, constituem-se por diferentes linguagens. Essas transformações impactaram a forma como os sujeitos concebem a linguagem e, conseqüentemente, a significação dos textos. Desse modo, torna-se necessário considerar as novas maneiras de leitura.

Essas mudanças no uso da linguagem, impulsionadas principalmente pelo

---

<sup>10</sup> O modelo de letramento ideológico surge como alternativa para se contrapor ao modelo autônomo, que, segundo Street (2014, p. 44), “[...] pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social”. Ainda sobre isso, Kleiman (1995) chama a atenção para o fato de que a escola, considerada a mais importante das agências de letramento, apoia-se majoritariamente no modelo autônomo, preocupando-se mais com o processo de aquisição de códigos. Nesse sentido, o modelo autônomo parte do pressuposto de que existe apenas uma forma de desenvolver o letramento. Nele, a escrita é vista como um produto completo em si, desvinculado do contexto em que foi produzida para ser compreendida.

uso das TDICs<sup>11</sup> – mas não restritas a elas –, expandiram os modos de interação com os textos e com o mundo, fazendo emergir novos letramentos. Para atender às novas dinâmicas sociais e culturais, o chamado Grupo Nova Londres<sup>12</sup> (doravante, GNL) propôs em 1996, o manifesto “Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais”<sup>13</sup>. Dentre os pesquisadores que compunham o grupo, estavam Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough e Allan Luke (Rojo, 2012).

Assim, nos anos finais do século XX, diante da crescente diversidade cultural nas sociedades globalizadas e da multiplicidade de linguagens e mídias utilizadas para a comunicação, o grupo cunhou o termo “multiletramentos”, com o objetivo de abarcar tal complexidade nas práticas escolares (Rojo, 2012). Dessa forma, a proposta está alinhada à ideia de que é necessário incluir na sala de aula a variedade de culturas e linguagens presentes, decorrente do surgimento dos novos letramentos. Por isso, a sociedade demandaria uma pedagogia dos multiletramentos, que, conforme Rojo (2012):

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (‘novos letramentos’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (Rojo, 2012, p. 8).

Nesse sentido, a escola, em vez de se limitar a conteúdos tradicionais e institucionalizados em abordagens educacionais, deve buscar envolver outros textos, sobretudo aqueles presentes na vida social dos/as estudantes, possibilitando a abertura de um espaço para que sejam manifestadas outras formas de ensinar e aprender. Portanto, ainda segundo a autora, os multiletramentos destacam que nas sociedades contemporâneas e, principalmente urbanas, existem dois tipos específicos de multiplicidade: a cultural e a de linguagens. É necessário, portanto, adotar práticas multiletradas na escola e na produção de materiais didáticos, com o intuito de atender a um alunado plural e crítico.

A emergência das novas formas de conhecimento e produção de textos, impulsionadas pelas TDICs, evidenciou ainda mais a necessidade de uma educação que estimule o uso crítico e a compreensão dessas linguagens. Assim, a conexão simultânea entre indivíduos de diferentes culturas, línguas e contextos exige que as instituições de

---

<sup>11</sup> Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

<sup>12</sup> *New London Group*, no original.

<sup>13</sup> *Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*, no original.

ensino reflitam sobre essa realidade e fomentem o uso ético e responsável desses recursos. Diante disso, as contribuições de Cani e Coscarelli (2016) sobre os multiletramentos, ainda ancoradas no conceito proposto pelo GNL, trazem dois pontos principais no que tange à produção de sentidos no contexto contemporâneo:

[...] o primeiro é a diversidade social, ou seja, a variabilidade das convenções do significado em diversos momentos culturais, sociais ou de domínio específico. Textos variam significativamente dependendo do contexto social – contando com o assunto, a experiência de vida, as diversas áreas, os conhecimentos, os ambientes, a identidade de gêneros e outros, e é preciso levar em consideração as formas de interação que se mostram cada vez mais múltiplas em nossa vida diária. [...] O segundo pilar diz respeito à multimodalidade. Essa é uma questão particularmente essencial para esse estudo, considerando a expansão dos textos multimodais a partir dos meios de informação e comunicação. Esses textos exigem do leitor habilidades para lidar com uma multiplicidade de linguagens, semioses e modos para deles fazer sentido (Cani; Coscarelli, 2016, p. 19).

O contexto sócio-histórico-cultural, potencializado pela expansão das novas redes de comunicação, traz à tona a multiplicidade social e cultural, evidenciando pluralidades que incluem questões de gênero, raça, sexualidade, etnia, nacionalidade, entre outras. Nesse cenário, a linguagem procedente dessas diversas culturas manifesta-se de maneiras variadas, marcadas em seus contextos sociais específicos. Em consonância com essa perspectiva, no que diz respeito à multimodalidade, a produção de sentidos em textos que combinam diferentes meios de expressão exige do leitor o domínio dos recursos linguísticos e semióticos para a compreensão dos variados formatos textuais.

Na região de Foz do Iguaçu, marcada pelo contexto multilingue, os multiletramentos contribuem para repensar o ensino de espanhol como língua adicional, pois as especificidades linguísticas e culturais da região demandam a incorporação de múltiplas formas de expressão e o reconhecimento das vivências socioculturais locais no processo de aprendizagem. Segundo Leffa e Irala (2014), o modo como o espanhol é ensinado nas regiões de fronteira com países latino-americanos difere significativamente daquele praticado em regiões mais centrais do Brasil. Essa variação evidencia a necessidade de que o material didático e as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as especificidades locais. É nesse sentido que se opta por utilizar o termo “língua adicional”, em referência às línguas ensinadas e aprendidas para além daquelas consideradas maternas. Os autores definem língua adicional como “[...] construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece [...]” (Leffa; Irala, 2014, p. 33). Em vista disso, é necessário pensar a língua como algo que se integra ao que já nos constitui,

ampliando nossa capacidade de dialogar com o outro e com o mundo.

Por conseguinte, a aprendizagem de uma língua adicional deve ir além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas, contribuindo também para a formação integral do sujeito enquanto cidadão diante de uma sociedade complexa. Assim, busca-se, por meio da educação linguística<sup>14</sup>, promover a reflexão crítica a partir de temáticas emergentes da atualidade e do contato com outras realidades. Dessa maneira, é fundamental investir na elaboração de materiais didáticos que articulem gêneros textuais diversos e dialoguem com as práticas sociais às quais os sujeitos estão vinculados (Barros; Costa, 2010).

O material didático pode assumir diversas definições. Mas, de modo geral, compreende-se como uma ferramenta que auxilia o professor no processo de ensino e aprendizagem, sendo essencial que seu planejamento considere as especificidades de um contexto situado. Barros e Costa (2010, p. 88) o definem como “qualquer instrumento ou recurso (impresso, sonoro, visual etc.) que possa ser utilizado como meio para ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo”. Sob esse enfoque, o material didático não deve restringir-se a um suporte para conduzir conteúdos fixos, mas buscar tornar a aprendizagem mais significativa e contextualizada, a partir das características da disciplina e dos objetivos pedagógicos pretendidos, de modo a explorar todo o seu potencial educativo.

Nesse processo, é importante considerar as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura (Brasil/SEF, 1998) na elaboração de um material didático. Na pré-leitura, o foco recai sobre a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes, em relação à temática e à organização textual. Busca-se, nessa etapa, promover discussões e levantar hipóteses sobre os possíveis significados que poderão emergir. Durante a fase de leitura, a construção de sentido, para além da decodificação do texto, torna-se central. Ainda que o leitor não reconheça todos os itens lexicais, é possível recorrer a “pistas contextuais” (Brasil, 1988, p. 92) para interpretar o texto. Já na pós-leitura, o/a professor/a pode propor atividades que levem os discentes “a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as idéias do autor” (Brasil, 1988, p. 93), promovendo um diálogo crítico do texto lido e a realidade dos/as estudantes, além de incentivar a produção de novos sentidos. Ampliando essas reflexões sob o enfoque dos multiletramentos, as atividades,

---

<sup>14</sup> Utilizo o termo “educação linguística” para referir ao “[...] conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos” (Bagno; Rangel, 2005, p. 63).

conforme apontam Barros e Costa (2010), devem:

a) estimular o desenvolvimento de estratégias variadas, como a localização de informação, a produção de inferência, o uso dos conhecimentos prévios, a compreensão global, seletiva e detalhada do texto; b) explorar o caráter polifônico dos textos e a intertextualidade; c) favorecer a pluralidade de interpretações; d) contribuir para a formação de um leitor reflexivo e crítico (Barros; Costa, 2010, p. 102).

Em vista disso, é possível compreender que os materiais didáticos funcionam como um relevante instrumento de mediação entre os objetivos pedagógicos e o aprendizado dos/as estudantes, influenciando diretamente as dinâmicas educacionais. Cabe ainda ponderar que esses recursos não são neutros, pois reproduzem concepções teóricas e metodológicas implícitas ao ensino e, através dos textos selecionados e da construção de enunciados, podem revelar questões como: “o que se entende por língua, ensino e aprendizagem; percepções dos papéis de professores e alunos; uma determinada visão da dinâmica que deve propiciar a aquisição de conhecimentos” (Barros; Costa, 2010, p. 89).

Ademais, a ausência de critérios na elaboração do material didático implica na incapacidade de exprimir as reais requisições dos/as alunos/as e os desafios presentes na educação contemporânea, como a inclusão dos multiletramentos e dos letramentos críticos, que incentivam os/as estudantes a questionar, interpretar e produzir sentidos de maneira reflexiva. Portanto, os autores levantam questões fundamentais que subsidiam reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem e dos aspectos que devem ser considerados na elaboração de materiais didáticos, tais como:

que material favorece de fato a aprendizagem de meus alunos? Que tipo de atividade é melhor? Que textos são mais adequados e oferecem um contato produtivo com a língua, possibilitando a apreensão da(s) linguagem(ns) e a comunicação? O que deve ser o eixo central: tema, gramática, gênero textual, função comunicativa etc.? Como proporcionar o contato com a pluralidade linguística e cultural? De que forma é possível estimular o respeito à diversidade? Em que medida é possível, por meio da língua estrangeira, contribuir para a formação integral do aluno? (Barros e Costa, 2010, p. 89-90).

Com base nessas indagações, é crucial refletir sobre os caminhos e escolhas que orientam o processo de elaboração de um material didático. No ensino de línguas adicionais, é fundamental buscar práticas que fomentem uma educação linguística significativa e crítica. Por essa razão, “o material didático deve ser um lócus de desestabilizações e deslocamentos de vontades de verdade cristalizadas” (Lobo, 2018, p.

101).

Essa perspectiva implica a elaboração de atividades e de enunciados que provoquem deslocamentos de discursos hegemônicos, integrando dimensões discursivas, históricas e sociais, contribuindo para que os/as estudantes questionem ideias naturalizadas (Lobo, 2023). Para tanto, é necessário: 1) desenvolver práticas de letramentos que oportunizem o incentivo em conectar os textos aos contextos históricos, sociais e políticos, compreendendo a forma como a linguagem molda esses aspectos; 2) estimular a percepção da multiplicidade de vozes; 3) identificar a existência dos discursos mobilizados nos textos e; 4) reconhecer a contribuição de materialidades verbo-visuais para desestabilizar verdades discursivas (Lobo, 2023).

Diante disso, o material didático pode ser concebido como um espaço de negociação e ressignificação de sentidos, no qual a análise discursiva e a construção de significados devem ser focalizadas. Nesse contexto, especialmente em uma realidade transfronteiriça, a elaboração de materiais didáticos deve partir de uma prática situada, que reconheça e mobilize criticamente os repertórios linguísticos<sup>15</sup> dos sujeitos (Rodríguez et. al., 2019), considerando que os/as estudantes carregam consigo experiências linguísticas múltiplas, fruto de suas interações sociais.

Ademais, é possível destacar alguns aspectos que são potenciais na produção de um material didático autoral. Entre eles, a possibilidade de atender de maneira mais situada às especificidades do contexto, certificando que a perspectiva metodológica adotada e as atividades propostas sejam coerentes. Essa produção também favorece maior flexibilidade na seleção, sequenciação e aprofundamento dos conteúdos, uma vez que muitos materiais, como os livros didáticos, não contemplam ou aprofundam determinados temas. Dessa forma, o desenvolvimento de materiais próprios possibilita um trabalho com maior dinamismo e reformulações, de modo a atender de forma mais eficaz às demandas do processo de ensino-aprendizagem (Barros; Costa, 2010).

No cenário de Foz do Iguaçu, onde coexistem múltiplas linguagens e culturas, surge a necessidade de desenvolver trabalhos pedagógicos que propiciem um ensino crítico-reflexivo em aulas de espanhol como língua adicional. Em vista disso, é importante considerar a sala de aula como um espaço dinâmico no qual os/as participantes, por meio do discurso, estão em constante interação e confronto,

---

<sup>15</sup> Conforme Rodríguez et. al. (2019, p. 288) o repertório “no debe ser concebido como algo estable y limitado a un enclave geográfico, sino como un recurso fluido, flexible y, por tanto, adaptable a las diferentes circunstancias que van surgiendo según el momento y el lugar dados”.

envolvendo-se nas práticas sociais uns dos outros e expondo suas percepções construídas em seus contextos situados. Assim, o material didático, ao abordar temas de relevância social, pode ser posicionado como um instrumento que promove a interação dos/as estudantes com temáticas variadas, estimulando seu engajamento e ampliando sua participação no processo de aprendizagem.

No entanto, embora o ensino crítico seja reconhecido como um elemento essencial para a formação cidadã, ele ainda é frequentemente negligenciado (Tilio, 2017, p. 19). Tal negligência pode estar relacionada tanto à resistência de algumas instituições a abordagens que questionem narrativas legitimadas socialmente quanto à carência de formação docente voltada para a efetivação de uma educação linguística crítica. Nas palavras de hooks (2019):

Toda educação tem uma intenção, um objetivo que somente pode ser político. Ou se mistifica a realidade tornando-a impenetrável e obscura, o que leva pessoas a marcharem às cegas através de labirintos incompreensíveis, ou se desmascara as estruturas econômicas e sociais que estão determinando as relações de exploração e opressão entre as pessoas, derrubando os labirintos e permitindo que as pessoas caminhem em sua própria estrada. Então nos vemos confrontados com uma opção evidente: educar para a dominação ou educar para a libertação (hooks, 2019, p. 212).

Diante disso, a prática pedagógica precisa estar sustentada em um projeto social com potencial de ruptura, pois o ato educativo pode tanto reforçar quanto desafiar as tensões que atravessam a construção e disseminação do conhecimento. Para isso, os letramentos críticos (LC) apresentam-se como uma possibilidade para incentivar práticas de ensino que reconheçam as experiências socioculturais, ao mesmo tempo que fomentam a reflexão sobre as relações de poder e as ideologias presentes em discursos e textos que cercam os estudantes. Antes de explorar o LC, é pertinente esclarecer algumas concepções que envolvem a noção de “crítico”. Segundo Tilio (2017), a polissemia associada ao conceito pode levar a interpretações distintas, gerando ambiguidades e dificultando a delimitação do seu significado. Pennycook (2006) discute essa multiplicidade de sentidos ao apresentar quatro concepções do termo, a saber “crítico no sentido de desenvolver distanciamento crítico e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora” (Pennycook, 2006, p. 67).

Neste trabalho, adota-se a quarta concepção de “crítico”, o qual é compreendido como uma prática pós-moderna problematizadora. Ainda assim, não se

desconsidera a relevância dos demais sentidos do termo e sua importância dentro de contextos específicos. Destaca-se, em particular, a concepção neomarxista, ancorada no modernismo emancipatório. Nesse campo, segundo alguns pesquisadores, Paulo Freire é reconhecido como um dos principais expoentes, ao articular a educação como prática política e instrumento de críticas às estruturas de poder dominantes. Suas contribuições permanecem fundamentais para (re)pensar a educação na contemporaneidade. Na quarta perspectiva, a realidade deixa de ser concebida como algo dado ou natural. Adota-se, em vez disso, um olhar cético, voltado a questionar discursos socialmente cristalizados, “[...] buscando entender suas causas e seus efeitos múltiplos em determinadas e diferentes condições” (Tilio, 2017, p. 23). Nesse viés, compreende-se que questões como acesso, poder, desigualdades, ideologias e resistência estão profundamente vinculadas às condições sócio-históricas, o que implica na urgência de experiências educacionais que promovam uma leitura crítica da realidade.

Com base nisso, Tilio (2017, p. 26) afirma que o letramento crítico “possibilita o questionamento e a ressignificação das relações ideológicas e de poder naturalizadas”, pois compreende que a aprendizagem está ancorada em práticas sociais. Por essa razão, a seleção de textos e a formulação de enunciados em materiais didáticos devem estar em consonância com essa concepção. Nesse sentido, Jordão (2013) destaca que o conhecimento deve ser significativo e requer que a escola propicie conteúdos que possibilitem aos/às estudantes atribuir sentidos às suas experiências e realidades. Assim, a autora enfatiza sobre a necessidade de desenvolvermos a reflexividade diante dos processos de construção de sentidos. Ampliando essa noção, Baptista (2010), sobre o LC no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua adicional, pondera que:

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua e, em concreto, o da língua espanhola não pode estar desarticulado ou desvinculado da sociedade na qual está inserido e nem desconsiderar as ideologias e as estruturas de poder desse entorno. Daí a necessidade de desenvolver o espírito crítico e preparar os alunos para compreender discursos de diversas mídias e culturas, tendo em conta as finalidades e intencionalidades presentes nos mais diversos textos que circulam na sociedade (Baptista, 2010, p. 119).

Considerar uma educação linguística crítica no contexto de ensino de línguas implica reconhecer a necessidade de articular estratégias que dialoguem com os contextos históricos e sociais, não sendo possível ensinar línguas de forma isolada da realidade dos/as estudantes. Ainda segundo a autora, o LC desloca o foco tradicional do

ensino de leitura, que se restringe à simples decodificação e memorização do conteúdo. Por outro lado, priorizam-se “[...] atividades que favoreçam a compreensão e avaliação dos discursos produzidos nas diferentes sociedades e práticas letradas” (Baptista, 2010, p. 123). Quer dizer, é necessário criar condições para práticas que estimulem o posicionamento crítico frente aos discursos sociais. Portanto, sem descartar a importância das habilidades léxico-gramaticais, o LC amplia as possibilidades para distintos contextos.

Cabe destacar, conforme Luke e Freebody (1997) argumentam, tais práticas não devem ser reduzidas a um procedimento metodológico com regras fixas a serem seguidas, mas compreendidas como um compromisso ético e político com as múltiplas possibilidades que a linguagem e a escrita oferecem para fomentar a “[...] mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e emancipação política” (Luke; Freebody, 1997, p. 1 apud Tilio, 2017, p. 26).

Além disso, representando um marco no campo do ensino de espanhol, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) defendem um ensino pautado no letramento crítico e ressaltam que esse trabalho envolve “[...] as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero, e as indagações sobre quem ganha e quem perde em determinadas relações sociais” (Brasil, 2006, p. 116). Entretanto, embora o documento reconheça a linguagem como uma prática social, tais perspectivas nem sempre são efetivamente concretizadas em sala de aula e na produção de materiais didáticos. Na tríplice fronteira, trabalhos a partir da perspectiva da interculturalidade (Walsh, 2009) podem representar um ponto de partida para práticas mais plurais, integrando dimensões linguísticas, históricas, artísticas, geopolíticas, entre outras. As dinâmicas da região são atravessadas por múltiplos fatores, o que exige diálogo com diversas áreas. A interdisciplinaridade, nesse cenário, configura-se como um princípio fundamental para promover a articulação entre o ensino de línguas e os contextos sociais.

Nesse viés, enquanto educador, torna-se fundamental refletir sobre minhas ações pedagógicas, assegurando que estejam comprometidas com o desenvolvimento da autonomia e criticidade dos sujeitos – aspecto que deve se refletir também na seleção dos textos e na construção dos enunciados relacionados à produção de materiais didáticos. Para tanto, valorizar os letramentos e repertórios dos/as estudantes é essencial para superar uma educação tradicional, “[...] em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2013, p. 65).

### 3 DOS LETRAMENTOS LITERÁRIOS AOS LETRAMENTOS LITERÁRIOS DE REEXISTÊNCIA: PRÁTICAS TRANSLÍNGUES

O debate sobre a função da literatura na formação humana perpassa diferentes perspectivas teóricas, entre as quais se destaca seu viés humanizador. Candido (2023, p. 182) ressalta que a literatura “desenvolve em nós uma quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensíveis e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Ao se constituir como um espaço de encontro entre diferentes realidades, o texto literário exerce influência na forma como os indivíduos constroem e interpretam as relações sociais, não se limitando a uma dimensão individual. Para além da representação da realidade, a experiência literária contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a ampliação das formas de leitura do mundo, cumprindo, assim, sua função humanizadora e transformadora.

Nesse sentido, o ensino da literatura não pode se restringir a abordagens que esvaziam o texto de sua potência estética, reduzindo-o a mero instrumento didático ou promovendo uma leitura mecânica. Ao contrário, é fundamental que o trabalho com o texto literário assegure aos/às estudantes a possibilidade de fruição<sup>16</sup>, favorecendo o contato com obras que estimulem a reflexão e a construção de sentidos próprios. Como afirma Candido (2023, p. 188) “Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”. Portanto, cabe à escola assumir a responsabilidade de proporcionar experiências literárias que fomentem o exercício da imaginação e ampliem o repertório cultural, servindo como um meio de acesso ao conhecimento simbólico e cultural e permitindo a imersão em diferentes contextos e narrativas.

Paulino e Cosson (2009) apontam que o letramento está relacionado à construção de significados e à forma como os sujeitos produzem sentidos na leitura e na escrita. Ao envolver o texto literário, esse processo se desdobra, dando origem ao letramento literário, que, conforme os autores (2009, 67 apud Cosson, 2020, p. 172), consiste na “[...] apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Isso

---

<sup>16</sup> No artigo “Breves considerações sobre fruição literária na escola”, Ranke e Magalhães (2011) refletem sobre o papel da fruição na leitura literária, destacando seu caráter estético e não utilitarista. As autoras afirmam que “A fruição literária caracteriza-se por seu caráter de gratuidade, não funcional, que implica afetos, imaginação, sentidos e também intelecto, não é, deste modo, um fenômeno apenas de ordem sensível, nem tampouco somente inteligível, posto que esta se constitui também como um ato cognitivo complexo e contraposto às noções simplificadoras que a qualifica ato meramente sensorial, hedonista e esvaziado de sua complexidade” (2011, p. 49). Nesse sentido, longe de se limitar ao mero prazer ou ao entretenimento, a fruição envolve uma imersão na obra, que desperta afetos, estimula a imaginação, ativa os sentidos e favorece a reflexão crítica.

indica que a cada leitura, novos significados emergem, evidenciando que a literatura não é fixa nem imutável, pois implica uma transformação constante do leitor. Essa experiência o acompanha ao longo da vida por meio de novas vivências literárias. Pontes (2012, p. 55) reforça essa ideia ao afirmar que “a obra literária não se esgota em si mesma, nem com o autor, mas se amplia a partir do leitor que a compreende e que associa aos seus diversos mundos e vivências”.

Embora a formação de leitores não seja uma responsabilidade exclusiva das instituições de ensino, ela se apresenta como um desafio recorrente nesses espaços. Em um contexto de múltiplos letramentos, essa dificuldade se intensifica, exigindo estratégias que despertem o interesse dos/as alunos/as pela literatura, especialmente diante da crescente diversidade de práticas de leitura. Para Corrêa (2003, p. 55), “o processo de formação do leitor, ao qual chamamos letramento, é contínuo, incessante e até mesmo interminável”. Assim, a prática literária em sala de aula precisa ser ressignificada constantemente para acompanhar as transformações que permeiam a vida social.

Segundo as OCEM (Brasil, 2006, p. 54), “[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias etc.” e enfatizam que o ensino literário deve priorizar a formação do leitor literário. Esse processo tem como foco principal a construção de um leitor crítico, capaz de interpretar os textos literários em suas complexidades, bem como expandir seus horizontes culturais ao acessar contextos históricos e sociais diversos. Como aponta Chartier (1998, p. 77), “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”, e é por meio dessa apropriação que o/a aluno/a constrói sentidos para sua própria experiência e compreende diferentes realidades, o que implica reconhecer que a literatura é um campo de diálogo entre o sujeito e o mundo.

No entanto, a dificuldade de promover o letramento literário no ensino de línguas para o Ensino Médio é notória, uma vez que práticas tradicionais tendem a priorizar a gramática e aspectos historiográficos em detrimento do texto literário em si. Nesse cenário, o ensino de literatura muitas vezes se limita a uma abordagem que se concentra em apresentar escolas literárias, biografias de autores e características de suas produções. Ademais, os textos, frequentemente excertos escolhidos de obras consideradas canônicas, servem mais como pretextos para trabalhar aspectos gramaticais do que para discutir suas dimensões estéticas e interpretativas, relegando a literatura e as práticas discursivas a um segundo plano. Sobre isso, Cosson (2009) afirma

que:

[...] a literatura no ensino médio resume-se a seguir de maneira descuidada o livro didático, seja ele indicado ou não pelo professor ao aluno. São aulas essencialmente informativas nas quais abundam dados sobre autores, características de escolas e obras, em uma organização tão impecável quanto incompreensível aos alunos. Raras são as oportunidades de leitura de um texto integral [...] (Cosson, 2009, p. 22).

Ao discutir sobre a escolarização da literatura, Soares (2011 [1999]) aponta que o distanciamento de jovens e adolescentes do texto literário no contexto escolar muitas vezes decorre da maneira como é abordado na escola. A literatura, ao ser atrelada a um fazer pedagógico, que frequentemente didatiza o texto para fins de exercícios de análise textual, restringe a experiência leitora e distancia os/as estudantes de sua dimensão estética e subjetiva. No entanto, essa realidade não significa que a escolarização da literatura deva ser rejeitada. Em diálogo com Magda Soares, Cosson (2009) reitera que:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2009, p. 23)

Diante dessa realidade, a leitura literária ocupa uma posição de desprestígio nas aulas, o que contribui para o distanciamento dos/as alunos/as da literatura, criando uma lacuna no processo de formação de leitores. O ambiente escolar, considerado o principal espaço de agenciamento da leitura, revela uma falha significativa na forma como o ensino de literatura é estruturado, negligenciando seu potencial de fomentar uma educação literária por meio da ampliação de diferentes visões de mundo. Por essa razão, é imprescindível discutir sobre o conteúdo do texto e suas condições concretas de ocorrência, a fim de possibilitar que os/as alunos/as o compreendam em suas especificidades, significados e intenções. Além disso, no trabalho com o texto, é necessário também contemplar aqueles que estejam presentes no universo social dos/as estudantes, considerando suas práticas e realidades sociais.

As OCEM (Brasil, 2006) também ressaltam a importância de não fragmentar o ensino do texto. Embora não tratem diretamente dos multiletramentos, é possível estabelecer um diálogo com essa abordagem, que propõe a integração

interdisciplinar de múltiplas linguagens e gêneros discursivos. Por isso, é fundamental atentar-se às práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e diferentes sistemas semióticos, presentes tanto no contexto escolar quanto fora dele. Em vez de restringir-se ao conteúdo escolarizado, o trabalho com textos deve promover experiências que ampliem a leitura do mundo, conectando os/as alunos/as às múltiplas formas de significação que atravessam seu cotidiano (Freire, 2013). À medida que se reconhece a literatura como espaço formativo e como instrumento de leitura crítica da realidade, amplia-se a urgência de reavaliar as ações pedagógicas. É preciso, portanto, considerar o letramento literário enquanto prática simbólica que atua na constituição dos sujeitos e na articulação das dinâmicas sociais e de poder que cruzam o campo da linguagem.

A partir desse entendimento, à luz das reflexões sobre literatura e práticas de letramentos, surge a necessidade de abordar o campo dos letramentos literários de reexistência (Amorim; Silva, 2019, 2021). Trata-se de uma perspectiva que rompe com a centralidade do cânone<sup>17</sup> e afirma a potência da literatura como espaço de criação de sentidos outros, vinculados à pluralidade das experiências. Amorim e Silva (2019, 2021), sustentando-se na noção de “letramentos de reexistência”<sup>18</sup>, proposta por Souza (2011), discutem sobre a necessidade de repensarmos o lugar que o ensino de literaturas ocupa na escola. Nessa direção, ao conceber os letramentos literários como espaços de reexistência, os autores sinalizam a importância de potencializar expressões literárias que foram silenciadas ao longo da história. Tais narrativas, muitas vezes, dialogam de forma mais direta com os desejos e afetos dos/as estudantes (Amorim et. al., 2022).

Como afirmam Amorim et. al. (2022, p. 107) “A escola – especialmente a escola pública –, é, mais que nunca, um lugar de muitos embates e tensões sociais”. Ainda conforme os autores, nos últimos anos, tem-se observado uma abertura maior para a discussão de temas como o ódio de classe, o racismo estrutural, a misoginia, a lgbtfobia etc. Contudo, também se intensificaram os ataques à educação pública; a ascensão de movimentos conservadores, como o Escola Sem Partido<sup>19</sup> evidencia essa disputa. Frente

---

<sup>17</sup> Acerca do termo, corroboro com a noção que Amorim e Silva (2021, p. 721, grifo meu) atribuem. Para eles, o “cânone, na perspectiva da produção literária, é *compreendido* não como uma lista de autorias e obras consagradas apenas, mas sim como uma espécie de máquina que se assenta na materialidade histórica, social, cultural, ideológica, política e que se movimenta por meio das engrenagens do mercado editorial, da crítica, da academia, da escola, dos prêmios, isto é, de fatores que legitimam literária e socialmente determinadas vozes e não outras”.

<sup>18</sup> Segundo Souza (2011, p. 36) “Os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas na escola formal”.

<sup>19</sup> O *Escola Sem Partido* é um movimento de viés conservador surgido no início dos anos 2000, que propõe limitar a atuação docente com base na ideia de neutralidade ideológica. Defende que professores não

a essas tensões, emergem formas de reexistência que reafirmam a escola como espaço de luta e transformação social.

Sob essa ótica, o ensino de literaturas deve ser compreendido como um campo de desestabilizações, capaz de provocar questionamentos e reflexões. Lamentavelmente, o que ainda se observa é um ensino centrado tão somente em características de estilos de época, como já discutido no início deste capítulo. Visando contribuir para a transformação desse cenário, é essencial reconhecer que “[...] ensinar e aprender devem ser um ato político de intervenção na realidade, e as práticas de letramentos literários não podem se desenvolver a despeito da vida, das questões sociais que latejam no mundo” (Amorim et. al., 2022, p. 108). Dessa forma, torna-se imprescindível questionar quais obras e autorias são legitimadas pelo cânone literário e por que apenas algumas obtêm permissão para adentrar os espaços escolares. No contexto de ensino de espanhol, a literatura latino-americana se apresenta de maneira multifacetada. Por essa razão, é fundamental acolher múltiplas formas de conceber e narrar a sociedade e o mundo.

Nesse sentido, Amorim et. al. (2022) argumentam que os letramentos literários de reexistência precisam estar presentes na escola, em um processo dialógico com os discursos tradicionais, que pode contribuir para a formação de um olhar mais amplo e complexo sobre as questões da vida e do mundo. Desse modo, em especial nas escolas públicas cujos discentes, em sua maioria, são oriundos de territórios periféricos, é urgente que se apresente a literatura como um lugar de reconhecimento, em que as identidades, vivências e afetos também estejam representados.

Essa dimensão representativa se articula à fruição do texto, que, por sua vez, não está desvinculada de sua função social. Como sugere Candido (2023, p. 179), é na organização estética do texto que se manifesta a possibilidade de o leitor se enxergar como sujeito e, ao mesmo tempo, ser transformado pela experiência da leitura. A leitura é, portanto, um processo dinâmico. Por isso, a escola deve ser compreendida como um espaço de movimento, com todas as fricções e deslocamentos que fazem parte da vida. Sendo assim, romper com uma concepção de currículo estático e fechado é abrir caminho para o reconhecimento das múltiplas formas de cultura. Reforçando essa perspectiva, Amorim et al. (2022, p. 138) afirmam que “O ensino de literaturas e as práticas de

---

expressem opiniões políticas, religiosas ou morais em sala de aula, contribuindo para o silenciamento de debates sobre questões sociais urgentes, como racismo, gênero, sexualidade e desigualdade. Como analisa Nicolazzi (2016, p. 84), esse tipo de projeto busca “realizar um esvaziamento da dimensão pública do ensino e, conseqüentemente, a suposta despolitização da prática educacional”.

letramentos literários não podem, em nossa concepção, fugir a essa empreitada”.

Nesse viés, é necessário afirmar uma presença literária cotidiana na escola, não apenas como meio para o ensino de conteúdos pré-definidos nos currículos oficiais, mas como abertura para múltiplas possibilidades discursivas, para o exercício da alteridade e para o reconhecimento das pluralidades culturais. Essa presença, segundo os autores, deve contribuir para ampliar os olhares dos/as estudantes para além dos limites impostos por uma sociedade profundamente desigual. A incorporação dos letramentos literários de reexistência ao ensino da literatura implica entender a prática literária como forma de enfrentamento às estruturas excludentes que historicamente moldaram esse campo. É uma proposta que tensiona os discursos cristalizados pelo cânone (Amorim, et al, 2022). Dentro dessa lógica, torna-se essencial explorar manifestações literárias que se desenvolvem a partir da reconfiguração das práticas de produção e circulação textual.

Nesse bojo, nos anos iniciais do século XXI, emerge um movimento editorial alternativo voltado à circulação de vozes historicamente silenciadas, à auto-representação de sujeitos subalternizados e às expressões culturais de territórios periféricos (Pimentel, 2021). Por meio da confecção manual de livros encadernados com papelão reutilizado, essas dicções encontram uma via de expressão através da produção artesanal de livros, que simbolizam a reinvenção de narrativas à margem do circuito editorial tradicional.

A literatura cartonera, portanto, surgiu em 2003, em Buenos Aires, com a criação da editora independente Eloísa Cartonera, idealizada por Washington Cucurto, Javier Barilaro e Fernanda Laguna (Vilhena, 2016; Pimentel, 2021; Palmeiro, 2023). Tal aparição transformou a indústria não apenas na Argentina, mas em toda a América Latina. Desde então, diversas iniciativas semelhantes emergiram em outros países latino-americanos, configurando uma rede de editoras cartoneras que compartilham do mesmo princípio: democratizar o acesso à literatura e dar visibilidade a produções que dificilmente encontrariam espaço no mercado editorial hegemônico.

Segundo Palmeiro (2023, p. 73) “*La emergencia de las editoriales cartoneras es inseparable de los procesos de crisis neoliberales y expansiones capitalistas en América latina*”. Em 2001, diante de um contexto histórico de crise social, a Argentina enfrentava manifestações em massa, colapso econômico e uma rejeição generalizada às estruturas tradicionais de representação política. Essa conjuntura influenciou o surgimento de movimentos sociais, como “*los movimientos piqueteros, las*

*asambleas barriales que intentaban sustituir al gobierno por una gobernanza horizontal, la explosión de un movimiento queer popular, a la fundación de sindicatos de trabajadores de la economía popular sin empleo formal*" (Palmeiro, 2023, p. 74). Nesse cenário, o campo literário e artístico consolidou-se como uma força relevante de denúncia social.

A fundação da Eloísa Cartonera e a articulação dos grupos cartoneros expressam uma resposta artística e política que utilizou a criação artesanal como meio de produção literária e forma de protesto. Como destaca Palmeiro (2023), tratou-se de "*un estallido de fuerzas creativas*", que não se limitava apenas à crise socioeconômica vivida na Argentina, mas visava intervir em outras questões estruturais da sociedade, como as condições dos trabalhadores culturais, o controle da indústria editorial, o imperialismo cultural de editoras espanholas e os mecanismos sistemáticos de exclusão.

Nesse panorama, destaca-se a ideia de subversão presente nas "artes de fazer", conceito desenvolvido por Michel de Certeau (1998 apud Pimentel, 2021) para referir-se aos modos de atuação das pessoas comuns, as quais, com criatividade, reconfiguram normas e práticas instituídas pela lógica dominante da ordem social e econômica. As editoras cartoneras encarnam essa perspectiva ao se apropriarem de materiais recicláveis adquiridos diretamente de catadores (Pimentel, 2021, p. 5), convertendo o ato editorial em uma prática simbólica e política de enfrentamento às convenções instituídas. Nesse sentido, as cartoneras revelam modos alternativos de existir e resistir, nos quais a invenção de novas estratégias de produção e expressão cultural emerge justamente a partir do que é socialmente marginalizado ou descartado. Essa transformação dos sujeitos comuns em agentes criativos da cultura é destacada por Pimentel (2021), ao afirmar que:

Nesse contexto de crise, surge uma prática que se difunde rapidamente a partir da proposta de empoderamento dos subalternizados e da ideia de infiltrar a própria condição nas manifestações do pensamento. Sujeitos sociais que antes eram apenas consumidores de bens materiais e imateriais convertem-se em produtores de cultura, [...], que permite problematizar os modos de pensar a realidade e o próprio fazer artístico (Pimentel, 2021, p. 5).

Diante disso, especialmente no contexto transfronteiriço em que este trabalho se inscreve, observa-se que a conversão dos sujeitos em produtores de cultura se materializa tanto nas formas estéticas das produções literárias quanto nas práticas linguísticas que os atravessam. Nesse cenário, evidencia-se que os usos linguísticos não seguem uma lógica homogênea. É justamente nesse entrelaçamento de repertórios que

emerge a noção de translinguagem (Rocha e Megale, 2023; Costa e Maciel, 2021).

Segundo Barros e Zolin-Vesz (2024, p. 198), o conceito de repertório linguístico constitui um elemento fundamental para o entendimento da translinguagem. A partir dessa perspectiva, os autores, ancorando-se em Assis-Peterson e Cox (2013), defendem que os repertórios linguísticos são de natureza biográfica, isto é, são construídos pelas vivências e percursos individuais de cada sujeito. Os recursos de linguagem acessados por uma pessoa ao longo da vida são moldados por sua trajetória e pelas interações que estabelece com seu entorno. Assim, os repertórios são marcados pela fluidez e transformam-se continuamente. Nesse processo, os falantes mobilizam de forma singular os recursos que refletem suas identidades, vivências e contextos.

Sob essa ótica, a translinguagem não se refere à simples alternância entre códigos [*code switching*] nomeados socialmente, mas à ação comunicativa intencional (Rocha; Megale, 2023, p. 12). Trata-se de um processo no qual os sujeitos acessam e combinam diferentes elementos de seus repertórios para construir significados e se engajar nas práticas sociais e interacionais. Nesse mesmo movimento, observa-se que a literatura, como espaço de criação e reexistência, também se torna um espaço propício para as práticas translíngues. Tais experiências poéticas mobilizam repertórios linguísticos e culturais diversos e apontam para uma ruptura com o paradigma literário tradicional. Sobre isso, Pereira (2024, p. 91) destaca que “As poéticas translíngues rompem as fronteiras impostas pela cartografia ao mesmo tempo que resulta em culturas, sujeitos e identidades outras, colocando-se em oposição à perspectiva monolíngue [...]”.

Um exemplo significativo é o selo editorial Kapivara Kartonera<sup>20</sup>, coletivo criado com o intuito de reconhecer e dar visibilidade às narrativas produzidas em línguas como o português, espanhol, portunhol, guarani, crioulo haitiano, francês, yopará, entre outras. Por meio de suas publicações, o selo tensiona as fronteiras entre as línguas e explora temas que evidenciam a translinguagem como prática discursiva e identitária. Um exemplo é o livro “*Que Passa?*” (2024), antologia que reúne diversas narrativas escritas inteiramente em portunhol, cuja proposta representa a característica plurilinguística da região. Assim, as identidades plurilíngues fazem com que a produção literária se reinvente. Essa criação literária passa a ser atravessada por tensões, uma vez que desafia o cânone e a historiografia da literatura.

Sob a ótica da translinguagem, é imprescindível (re)pensar o papel da literatura, pois “As práticas translíngues potencializam, assim, a diversidade de repertórios

---

<sup>20</sup> O perfil da Kapivara Kartonera pode ser acessado em: <https://www.instagram.com/kapivarakartonera/>

e identidades linguístico-culturais dos sujeitos” (Andrade; Fugazza, 2024, p. 4), desestabilizando concepções fixas de identidade. Conforme argumentam Rocha e Megale (2023), a translinguagem propõe um deslocamento do entendimento tradicional de língua como um sistema fixo e autônomo, propondo enxergar os usos linguísticos como práticas flexíveis e híbridas. Sendo assim, a translinguagem refere-se a uma visão mais ampla, na qual os sujeitos mobilizam seus repertórios linguísticos de maneira dinâmica.

É nesse contexto que a compreensão da língua enquanto um sistema estático e estruturado, predominantemente associado a uma comunidade nacional, vem sendo questionada. Em seu lugar, ganha força uma perspectiva “[...] mais aberta, situada e interessada em sua dimensão ideológica e histórica” (Rocha; Megale, 2023, p. 3). A partir dessa abordagem, torna-se possível problematizar a naturalização de determinadas línguas como representativas de identidades nacionais. Esse processo de legitimação decorre da formação dos Estados-nação no século XIX, sustentada por uma ideologia nacionalista que vincula a unidade territorial do Estado à imposição de uma identidade linguística hegemônica (Hobsbawm, 2004 apud Andrade; Fugazza, 2024).

Portanto, compreende-se a translinguagem como um paradigma que busca “[...] minar as concepções reducionistas de língua e cultura impostas pelas ideologias monolíngues” (Rocha; Megale, 2023, p. 5). Ainda segundo as autoras, as práticas translíngues resultantes de processos históricos, carregam marcas ideológicas e expressam uma multiplicidade de discursos, vozes e linguagens sociais. No âmbito dos materiais didáticos voltados ao ensino de línguas, a perspectiva da translinguagem revela-se especialmente relevante, pois questiona as concepções tradicionais de língua e o modo como nos engajamos enquanto sujeitos dotados de repertórios linguísticos multifacetados (Barros e Zolin-Vesz, 2024). Por conseguinte, faz-se necessário adotar escolhas pedagógicas no sentido de incorporar práticas que dialoguem com essa multiplicidade. Isso inclui, por exemplo, a inserção de textos que reflitam os repertórios linguísticos e culturais da região, tais como textos literários, produções audiovisuais, músicas, entre outros recursos, valorizando assim, as práticas discursivas locais e promovendo uma educação linguística que, ao mesmo tempo amplie as possibilidades de leitura e compreensão das diferentes realidades sociais, culturais e linguísticas que atravessam o contexto regional.

Nesse sentido, a translinguagem articula-se a uma concepção de linguagem que envolve múltiplas semioses, auxiliando a compreensão do processo de produção de sentidos nas relações sociais contemporâneas (Rocha e Megale, 2023, p. 9),

e superando uma visão limitada à dimensão escrita e verbal de um único idioma. Para Welp e García (2022), os sujeitos mobilizam diversos recursos de significação — como gestos, expressões faciais, imagens, sons, objetos materiais etc. — para se comunicar de forma eficaz em diferentes contextos sociais. Essas práticas evidenciam uma lógica que corresponde ao uso real da linguagem no cotidiano. Assim, a linguagem deixa de ser compreendida como um sistema verbal autônomo e passa a ser vista como uma ação que envolve múltiplos recursos de comunicação.

Com base em Canagarajah (2017), ao discutir a adoção do termo “translingualismo” como um ato mais amplo e dinâmico, no qual a comunicação e a produção de sentidos não se restringem à fala de uma língua nomeada, mas se realizam por meio de práticas comunicativas híbridas e recursos semióticos variados, Costa e Maciel (2021) argumentam que:

Essa orientação reforça a noção de que a comunicação ocorre além da língua, mediante diferentes modos e recursos materiais, semióticos e multimodais conforme o contexto e o ambiente em que os sujeitos estejam envolvidos. Essa expansão do conceito da prática translíngue para repertórios envolvendo o espaço e o tempo é o que Canagarajah (2017) denomina de translingualismo. O translingualismo ultrapassa os recursos verbais, considerando ser necessário avaliar outros recursos semióticos e modalidades que também participam da efetiva comunicação (2021, p. 10).

Essa compreensão aproxima a translinguagem da multimodalidade, uma vez que ambas reconhecem a centralidade dos modos não verbais na construção de sentidos. Como explicam Santos e Pimenta (2014, p. 302) “o campo da multimodalidade pretende explorar a produção de significados, levando em consideração os vários modos e meios possíveis de significação à disposição dos atores socioculturais”. Nessa perspectiva, a multimodalidade compreende a produção de sentidos como resultado da integração entre diferentes sistemas semióticos, rompendo com a hegemonia do modo verbal-escrito. Assim, os/as estudantes não são restringidos a um único idioma ou forma de linguagem, mas são encorajados a mobilizar todo o seu repertório linguístico-semiótico (Rocha; Maciel, 2019). Dessa forma, compreender a translinguagem como prática situada, fluida e multimodal nos leva a refletir criticamente sobre os modos de ensinar línguas e de se relacionar com a literatura em territórios marcados pela pluralidade linguístico-cultural, como a tríplice fronteira.

## 4 METODOLOGIA

O capítulo de metodologia está organizado em duas partes. Na primeira, apresenta-se o delineamento metodológico da pesquisa, de natureza bibliográfica e inserida na abordagem qualitativa de cunho interpretativista, como base da investigação. Em seguida, descreve-se o processo de produção e análise do material didático, bem como os fundamentos que orientaram sua elaboração, os quais também servirão de base para a análise proposta no capítulo seguinte.

### 4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E QUALITATIVA-INTERPRETATIVISTA

Antes de adentrar nas bases metodológicas que sustentam esta investigação, é pertinente destacar seu caráter exploratório. De acordo com Gil (2002, p. 41), pesquisas exploratórias “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Diante disso, este trabalho busca ampliar a compreensão sobre as potencialidades dos referenciais teóricos discutidos nos capítulos anteriores, por meio da elaboração e análise de um material didático autoral voltado ao ensino de espanhol como língua adicional no Ensino Médio.

A investigação, portanto, propõe-se a contribuir para o debate sobre práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas, especialmente no âmbito educacional da tríplice fronteira. Considerando o objetivo do estudo e a natureza dos dados, optou-se pelo delineamento bibliográfico e por uma abordagem de cunho qualitativa-interpretativista. Essa escolha metodológica permite refletir criticamente sobre os referenciais teóricos utilizados, bem como compreender os sentidos atribuídos ao processo de construção do material didático e à sua posterior análise. Nesse contexto, apresenta-se uma proposta pedagógica que dialoga com os aspectos linguístico-culturais presentes na produção da literatura cartonera na região transfronteiriça. Parte-se do entendimento de que os sentidos construídos nas atividades e enunciados do material emergem da articulação entre múltiplas semioses que coexistem em sua tessitura.

A pesquisa se caracteriza como bibliográfica, uma vez que se fundamenta na revisão de estudos já publicados, os quais subsidiam teoricamente a elaboração e a análise do material didático proposto. Segundo Pizzani et al. (2012, p. 54), “essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser

realizada em livros, periódicos, artigos de jornais, sites da Internet entre outras fontes”. Para tanto, com o intuito de contextualizar o ensino de espanhol como língua adicional, assim como de fundamentar teoricamente os estudos sobre letramentos, literatura, translinguagem e a produção de materiais didáticos, realizou-se um levantamento bibliográfico em diferentes bases e plataformas acadêmicas. As fontes foram consultadas em repositórios como: Portal de Periódicos da CAPES<sup>21</sup>, o Google Acadêmico, a base SciELO<sup>22</sup>, além de bibliotecas digitais de universidades públicas. A busca priorizou a seleção de livros, capítulos, artigos científicos, dissertações e teses que dialogassem com os eixos da pesquisa.

Além disso, a pesquisa está ancorada em uma abordagem qualitativa, situada no campo interpretativista. A pesquisa qualitativa, como apontam Denzin e Lincoln (2006), enfatiza as qualidades dos elementos, priorizando os processos e os significados que não podem ser quantificados ou traduzidos em métricas quantitativas. Sob essa perspectiva, compreende-se a realidade como um fenômeno construído socialmente, no qual há um profundo vínculo entre o/a pesquisador/a e o objeto de análise — neste caso, a criação e a reflexão sobre um material didático autoral.

Segundo os autores (2006, p. 17), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo”, consistindo, portanto, em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que buscam representar o mundo sob diferentes formas. Assim, o/a pesquisador/a se engaja em práticas sociais que são, ao mesmo tempo, pragmáticas e autorreflexivas, assumindo uma postura marcada por sua própria visão ideológica e política. Nesse viés, como defende Rajagopalan (2003), é fundamental que o/a pesquisador/a reflita sobre sua função social e sobre os compromissos ético-políticos que assume diante da sociedade. Isso implica reconhecer que a escolha do objeto de estudo e sua análise são influenciadas por posicionamentos construídos historicamente.

Denzin e Lincoln (2006) também destacam que a pesquisa qualitativa permite ao/a pesquisador/a transitar por uma ampla gama de práticas interpretativistas, o que pode ser associado à figura do “*bricoleur*”. Para eles, “o bricoleur interpretativo entende que a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade dele e daquelas pessoas que fazem parte do cenário” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 20). Ou seja, a produção

---

<sup>21</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>22</sup> *Scientific Electronic Library Online*

de conhecimento é atravessada por múltiplos marcadores sociais, sendo resultado de experiências situadas e entrelaçadas com o contexto em que o/a pesquisador/a se insere.

A abordagem qualitativa, por sua natureza interdisciplinar e dialógica, tem sido amplamente adotada em diferentes áreas do conhecimento (Denzin; Lincoln, 2006), incluindo pesquisas voltadas à elaboração e análise de materiais didáticos. No âmbito desta investigação, essa perspectiva é relevante, pois possibilita compreender o processo de criação do material não como uma prática neutra ou técnica, mas como uma construção significativa, carregada de intencionalidades pedagógicas. Assim, a proposta aqui apresentada incorpora textos literários da literatura cartonera e outros textos multissemióticos, explorando suas potencialidades como elementos estruturantes da prática didática e do próprio processo de construção do material.

No que se refere à elaboração do material didático, busca-se compreender os caminhos trilhados em seu processo de criação, considerando os objetivos que o orientam, a organização dos conteúdos e as estratégias discursivas mobilizadas. Propõe-se, assim, analisar de que maneira o material pode fomentar práticas pedagógicas mais dialógicas e críticas, oferecendo subsídios para sua utilização e reflexão. De acordo com Vilson Leffa (2003), o processo de elaboração pode ser compreendido em quatro etapas: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. A etapa de análise envolve a reflexão sobre a aprendizagem dos/as estudantes, levando em consideração seus conhecimentos prévios, interesses e possíveis dificuldades, de modo a garantir que o material atenda às suas reais necessidades.

O desenvolvimento contempla aspectos como os objetivos (gerais e específicos), a abordagem pedagógica, os conteúdos selecionados, as atividades propostas e os recursos utilizados. Os objetivos devem ser formulados sempre sob a ótica da aprendizagem do aluno, com foco no que se espera que ele desenvolva. A abordagem adotada reflete a concepção de ensino do/a educador/a, enquanto o conteúdo escolhido depende diretamente da visão de língua assumida no processo. Quanto às atividades, segundo Leffa (2003, p. 28) “têm sido tradicionalmente classificadas em quatro grandes áreas: (1) fala, (2) escuta, (3) leitura e (4) escrita”, podendo integrá-las de maneira contextualizada no mesmo material. Os recursos dizem respeito ao suporte utilizado para mediar o contato do/a estudante com a língua e os sentidos que se deseja construir.

Já a etapa de implementação está relacionada à forma como o material será apresentado aos/às estudantes, considerando seu contexto de aplicação, sua flexibilidade e seu potencial de adaptação a diferentes realidades escolares. Por fim, a

avaliação do material pode assumir diferentes formatos, dependendo de sua natureza, do público-alvo e de quem será responsável por sua aplicação (Leffa, 2003).

Nesta pesquisa, o foco recai sobre as etapas de análise e desenvolvimento do material didático, uma vez que se trata de uma proposta de criação e reflexão. Dessa forma, busca-se compreender como os objetivos, os conteúdos, as abordagens e as escolhas discursivas podem dialogar com as perspectivas teóricas discutidas nos capítulos anteriores.

#### 4.2 PROCESSO DE PRODUÇÃO E ANÁLISE

O objetivo desta seção é apresentar o processo de seleção de textos e elaboração dos enunciados do material didático desenvolvido, bem como o processo de análise. O intuito dessa produção surgiu a partir de uma reflexão: como explorar, no ensino de espanhol para o Ensino Médio, aspectos linguístico-culturais de um território fronteiriço como Foz do Iguaçu, por meio da literatura? Ademais, partiu-se do pressuposto de que o público-alvo já possuía conhecimentos prévios da língua espanhola, o que permitiu desenvolver um trabalho mais aprofundado com textos e com temáticas que envolvessem leitura crítica.

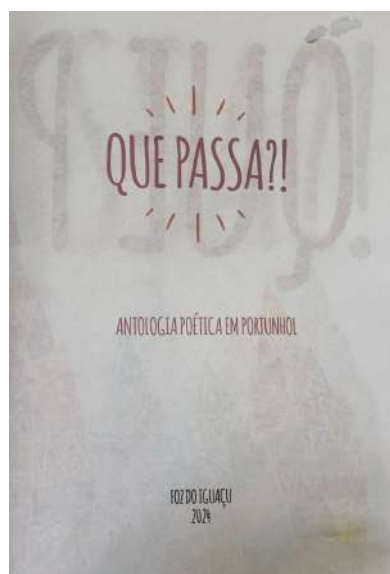
O ponto de partida para a seleção do texto literário deu-se em novembro de 2024, durante a realização do I Festival de Portunhol, promovido na UNILA, em articulação com a Semana Acadêmica do curso de LEPL. O evento reuniu palestras, oficinas, exposições de filmes e debates sobre línguas e literaturas na fronteira e culminou com o lançamento da antologia cartonera “*Que passa?!*”, composta por poemas escritos em portunhol.

**Figura 2 - Capa do livro *Que Passa?!***



Fonte: Kapivara Kartonera, 2024.

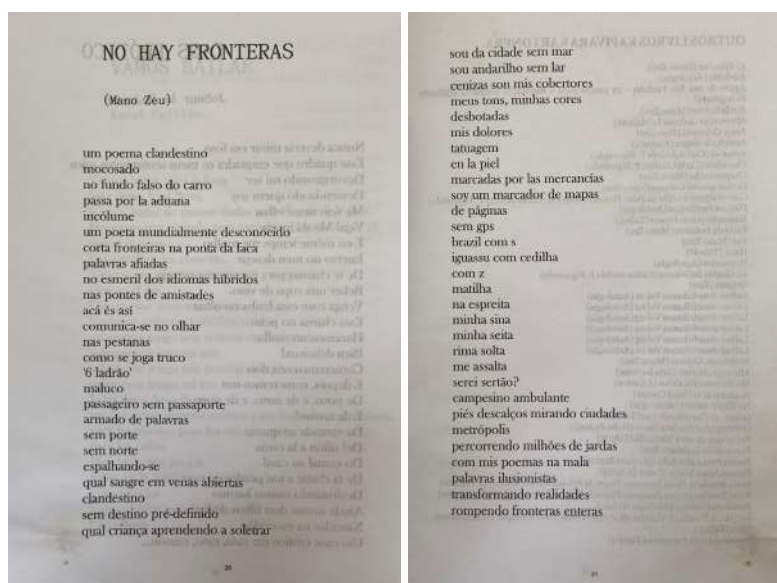
**Figura 3 - Primeira página do livro *Que Passa?!***



Fonte: Kapivara Kartonera, 2024.

Foi no processo de leitura e análise da obra "*Que passa?!*" deparei-me com o poema "*No Hay Fronteras*" (2024), do autor Mano Zeu. A escolha por esse texto se deu justamente por sua capacidade de tensionar o espaço da Tríplice Fronteira, marcado por um território multilíngue. Abaixo apresenta-se o poema em questão.

Figura 4 - Poema *No Hay Fronteras*, Mano Zeu<sup>23</sup>



Fonte: Kapirova Kartonera, p. 30-31, 2024.

Para tanto, tornou-se essencial apresentar no material didático não apenas o poema em si, mas também o contexto de sua produção. Nesse sentido, foram incluídas informações sobre o autor e o selo cartonero responsável pela publicação. Com isso, busca-se evidenciar a origem do texto e abrir espaço para discussões sobre modos alternativos de produção e circulação do conhecimento literário. Além do livro, o uso de imagens captadas em diferentes locais da tríplice fronteira também compõem o material, sendo incluídas para situar os/as estudantes antes do contato direto com o poema – inseridas nas atividades de pré-leitura.

Após o contato com o poema, para expandir as possibilidades interpretativas e aprofundar a leitura crítica acerca do desenvolvimento das atividades e construção dos enunciados, foi selecionado como suporte o trailer do documentário "*Portuñol*"<sup>24</sup> (2020), dirigido por Thaís Fernandes. Disponível no YouTube, o filme traça uma viagem pelas culturas fronteiriças entre o Brasil e seus países vizinhos hispanofalantes – em especial, a fronteira do Brasil e do Paraguai. Os diálogos entre as pessoas do documentário, em português, espanhol e guarani, refletem a complexidade de viver na fronteira. O trailer, como texto verbo-visual, pode oferecer aos/às estudantes múltiplas camadas de leitura, favorecendo ainda mais o trabalho pedagógico.

<sup>23</sup> A transcrição do poema está disponível no apêndice, na página 77.

<sup>24</sup> Disponível em: <https://youtu.be/cE53uZtrOaM?si=qK04TLtx91ML4n6Q>

Figura 5 - Cartaz de divulgação do documentário *Portuñol*



Fonte: Acervo/Globo Filmes.

Ademais, duas imagens publicadas pelo perfil “@latimlove”<sup>25</sup>, no Instagram, foram incorporadas como estratégias de ampliação dos sentidos atribuídos à fronteira e à translinguagem. Busca-se demonstrar que abordar conteúdos via redes sociais é uma maneira de ampliar as possibilidades de aprendizagem. Essa perspectiva se alinha aos pressupostos dos multiletramentos, que considera a multiplicidade de linguagens e semioses presentes no mundo contemporâneo — verbais, visuais e digitais — como ferramentas de construção de conhecimento.

Figura 6 - Perfil @latimlove



Fonte: Adaptado do Instagram (2025).

Para concluir a sequência no que diz respeito aos textos selecionados, a última atividade proposta incentiva os/as alunos/as à criação de uma cartonera,

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/latimlove/>

inspirando-se na obra lida e nos temas abordados ao longo do material. Para tanto, foi incorporado um vídeo instrucional, disponível no YouTube, em língua espanhola, que explica detalhadamente o processo de confecção das cartoneras, desde os materiais necessários até o acabamento final. Tal recurso visa contribuir para a compreensão prática do processo. Essa atividade materializa a proposta de mobilizar os letramentos literários de reexistência por meio de práticas engajadas.

Todo o material foi elaborado no site Canva. Essa ferramenta foi escolhida por oferecer uma interface intuitiva e flexível, possibilitando a combinação de múltiplos recursos gráficos: paleta de cores, ícones, tipografias variadas, inserção de imagens e vídeos, além de permitir a aplicação de hiperlinks.

No que se refere ao desenvolvimento das propostas, priorizou-se a elaboração de enunciados que valorizassem as trajetórias dos/as estudantes e os repertórios que trazem consigo. As atividades foram estruturadas com o intuito de expandir os sentidos possíveis de leitura dos textos, provocando uma postura ativa e crítica diante das múltiplas linguagens mobilizadas. Assim, as perguntas e direcionamentos buscam promover respostas abertas e dialógicas. O papel do/a professor/a é central nesse processo, atuando como mediador/a das interpretações produzidas nas interações em sala de aula. Cabe ao/à docente fomentar o diálogo e instigar reflexões, reconhecendo as assimetrias de linguagem, acesso e identidades que permeiam a vida dos estudantes, sem perder de vista os compromissos formativos do trabalho pedagógico.

Embora as atividades não sejam descritas detalhadamente neste capítulo, vale destacar que sua estrutura contempla diferentes objetivos: leitura e interpretação crítica de textos literários e verbo-visuais, produção escrita e oral, reflexão contextualizada e análise do entorno sociocultural. Destinado ao Ensino Médio, o material organiza-se em torno do poema “*No Hay Fronteras*” (2024), de Mano Zeu, que funciona como eixo condutor das atividades. Sendo assim, outros suportes foram selecionados, como imagens da região, um trailer documental, postagens de rede social e vídeos, que se articulam com o conteúdo central. A seguir, apresento brevemente as seções que compõem o material

A primeira seção, intitulada “*¡Es hora de charlar!*”, é voltada à ativação de conhecimentos prévios e à troca de experiências entre os/as estudantes. Os enunciados, formulados com base em perguntas abertas, incentivam o diálogo sobre as práticas linguísticas cotidianas, o contato com diferentes línguas no território fronteiriço e as

marcas que emergem desse contexto. Também são propostas reflexões sobre as práticas literárias na região, valorizando o lugar da literatura na região.

Na seção “*Lectura*”, é introduzido o campo das editoras cartoneras por meio de dois textos informativos que apresentam o autor Mano Zeu e o coletivo Kapivara Kartonera. As perguntas que acompanham essa etapa visam à contextualização do movimento cartonero e sua relação com práticas literárias. Em seguida, propõe-se a leitura do poema “*No Hay Fronteras*”, articulando fruição estética, análise poética e interpretação crítica. Os enunciados chamam a atenção para a mescla linguística presente no texto, associando elementos do poema a lugares conhecidos pelos/as estudantes e a referências de dentro e fora da fronteira. Além disso, há atividades que exploram aspectos formais do gênero poema, como versos, estrofes, rimas e musicalidade, com o intuito de fortalecer o letramento literário.

A seção “*Mira, escucha y reflexiona*” aprofunda a noção de fronteira como espaço simbólico, agora a partir de novos gêneros: o trailer do documentário “*Portuñol*” e postagens de rede social. Os enunciados propõem que os estudantes relacionem linguagens verbais, visuais e sonoras, suas conexões com o poema e com a vivência fronteira. Ao final, os/as estudantes realizam uma atividade em grupo com o objetivo de construir coletivamente significados para a ideia de “fronteira”.

O encerramento do material se concretiza nas seções “*Creación poética*” e “*Exposición de los poemas*”, nas quais os/as estudantes são incentivados a produzir seus próprios poemas com base nas experiências desenvolvidas ao longo do material. A proposta de escrita é aberta e afetiva, permitindo o uso de múltiplas linguagens. A etapa final envolve a apresentação coletiva dos poemas, que pode ocorrer de forma oral, visual ou por meio da produção de livros cartoneros. Para tanto, o material inclui um vídeo instrucional sobre como confeccionar uma cartonera, integrando a dimensão criativa ao processo pedagógico. Complementando o trabalho com o texto literário, foi incluída uma atividade gramatical extra centrada no verbo “*ser*” no presente do indicativo, a partir de versos do poema que expressam aspectos identitários do enunciador. A proposta busca evidenciar como as estruturas linguísticas contribuem para a construção de significados nas práticas discursivas.

Com relação aos horizontes de análise do material didático proposto, partiu-se de uma perspectiva qualitativo-interpretativista, em diálogo com os pressupostos teóricos da educação linguística crítica discutidos ao longo do trabalho, como os multiletramentos, letramentos críticos, letramentos literários, letramentos literários de

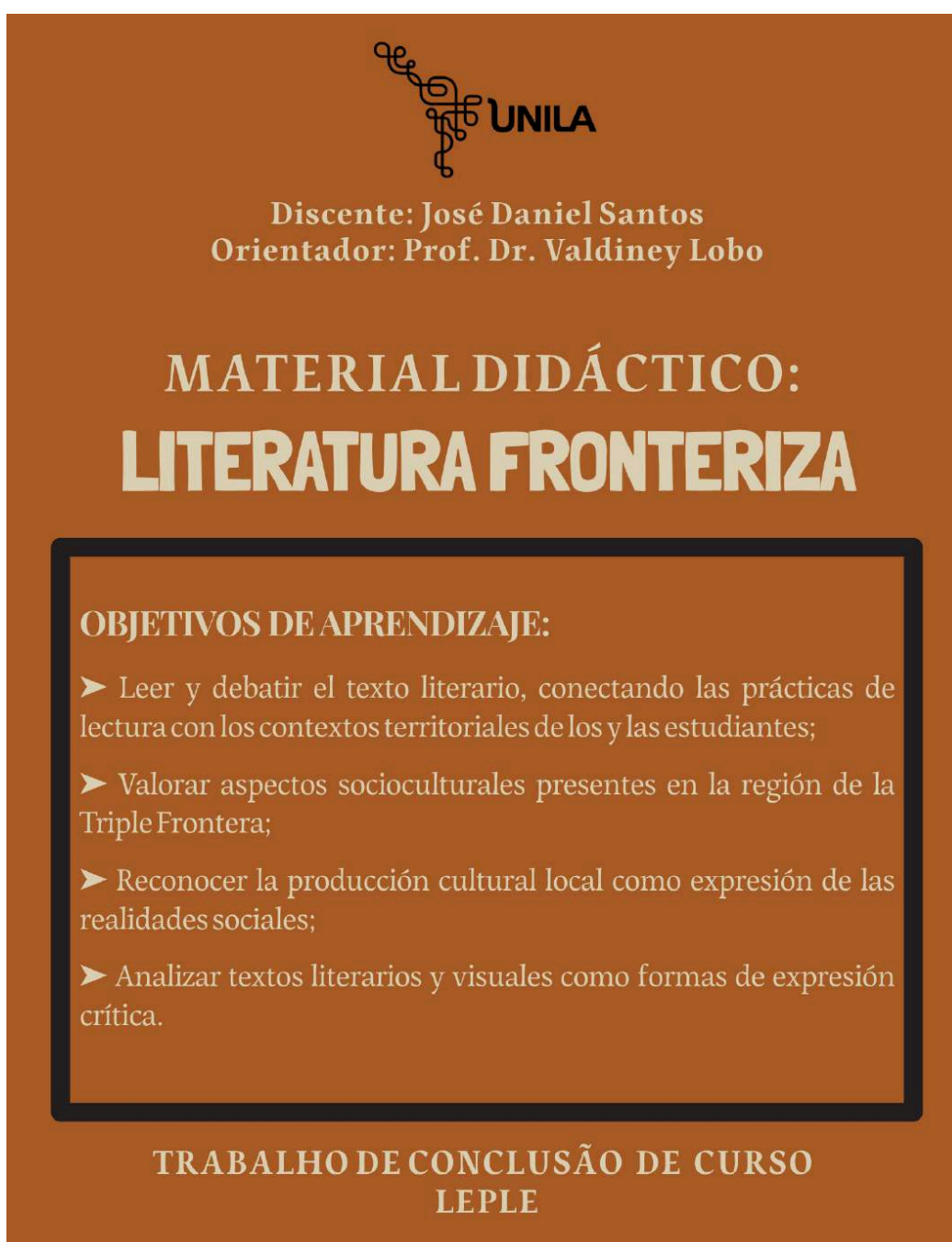
reexistência e translinguagem. Tais referenciais permitem problematizar o papel da literatura no ensino de espanhol para o Ensino Médio, especialmente em contextos interculturais como o da Tríplice Fronteira, reconhecendo a linguagem como prática social e a leitura como ato crítico. A análise, portanto, fundamenta-se no princípio de que ensinar espanhol não se limita ao domínio linguístico, mas envolve uma prática discursiva situada, que tensiona relações de poder e representação, sob a ótica da não neutralidade da língua e de seu papel na construção social da realidade (Baptista, 2010).

A análise interpretativa será conduzida por meio das atividades e enunciados propostos em duas seções do material, considerando sua intencionalidade pedagógica, a articulação com os textos selecionados e os modos como convocam os/as estudantes à leitura crítica, à produção criativa e à reflexão sobre línguas, identidades, culturas e as complexidades socioculturais do território fronteiriço. Nesse viés, busca-se compreender de que maneira o material estimula práticas de leitura e escrita atravessadas por dimensões éticas, estéticas e políticas, favorecendo espaços de reexistência. A seguir, no capítulo 5, são apresentadas as seções do material selecionadas para análise, à luz dos referenciais supracitados.

## 5 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

Este capítulo tem por finalidade analisar parte das atividades propostas no material didático elaborado, a fim de compreender de que maneira os enunciados formulados dialogam com os pressupostos discutidos. Em virtude do escopo deste trabalho, a análise se concentrará nas seções “*¡Es hora de charlar!*” e “*Lectura*”. As demais seções foram descritas brevemente no capítulo anterior e o material completo encontra-se disponível no apêndice.

Figura 7 - Capa do Material Didático



### 5.1. ANÁLISE DA SEÇÃO “¡ES HORA DE CHARLAR!”

Conforme já mencionado, a primeira seção do material, intitulada “*¡Es hora de charlar!*”, tem como objetivo ativar conhecimentos prévios e promover o primeiro contato com a temática por meio do diálogo coletivo. De forma geral, a proposta busca evidenciar um distanciamento da noção de comunicação estritamente estruturada, priorizando práticas discursivas dialógicas e contextualizadas para o contexto da tríplice fronteira. Desse modo, um aspecto relevante a ser destacado é a não restrição da língua em que os/as estudantes devem responder. Considerando o propósito de mobilizar saberes prévios e o caráter inicial de reconhecimento da temática, é recomendável permitir que os/as discentes se expressem na língua em que se sentirem mais confortáveis, ainda que, em etapas posteriores, o uso do espanhol possa ser incentivado de forma mais direcionada.

**Figura 8 - Seção *¡Es hora de charlar!*, perguntas 1, 2 e 3**

**¡ES HORA DE CHARLAR!**

Vamos a reflexionar de forma colectiva. Responde oralmente a las siguientes preguntas y comparte tus ideas con tus compañeros/as:

1. ¿Qué lenguas escuchas en tu vida cotidiana? ¿Y cuando vas al centro de Foz, a Ciudad del Este o a Puerto Iguazú?
2. ¿Alguna vez has leído o escuchado un texto que mezcla más de una lengua? ¿Qué pensaste o sentiste al respecto?
3. ¿Crees que el lugar donde vives influye en tu forma de hablar, escribir o pensar? ¿Por qué?

As orientações que introduzem as perguntas “*Vamos a reflexionar de forma colectiva. Responde oralmente a las siguientes preguntas y comparte tus ideas con tus compañeros/as*” reforçam a importância das práticas orais no processo de ensino-aprendizagem, incentivando a escuta ativa e a circulação de diferentes pontos de vista entre os/as estudantes. Cabe ao/à professor/a exercer o papel de mediador das respostas e das interações em sala de forma consciente, pois é necessário respeitar a “leitura de mundo” do/a educando/a. Para Paulo Freire (2011, p. 82), “saber escutá-lo, não

significa [...] concordar com ela, a leitura de mundo, ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua”.

As três primeiras perguntas (Figura 8) foram elaboradas com o intuito de estimular engajamento crítico dos/as estudantes, partindo de suas vivências, de forma situada e contextualizada (Rodríguez et. al., 2019). São elas: 1. *¿Qué lenguas escuchas en tu vida cotidiana? ¿Y cuando vas al centro de Foz, a Ciudad del Este o a Puerto Iguazú?*; 2. *¿Alguna vez has leído o escuchado un texto que mezcla más de una lengua? ¿Qué pensaste o sentiste al respecto?* e 3. *¿Crees que el lugar donde vives influye en tu forma de hablar, escribir o pensar? ¿Por qué?*

A primeira pergunta propõe uma reflexão sobre as línguas em circulação na tríplice fronteira. É esperado que o espanhol e português sejam mencionados, assim como o guarani — aqui retomo minhas experiências em escolas públicas de Foz do Iguaçu, nas quais havia presença de estudantes paraguaios com diferentes graus de contato com o país vizinho e suas línguas. Além dessas, outras línguas também podem emergir nas respostas, como o árabe, línguas indígenas, inglês, entre outras. Algumas dessas podem ser encontradas facilmente em letreiros de comércios locais, compondo a paisagem linguística da cidade. Sob essa ótica, Cardin e Albuquerque (2018, p. 119) compreendem fronteira como “como espaços singulares construídos a partir de múltiplas relações de trânsitos e pertencimentos”. Por exemplo, em espaços como a região comercial entre Brasil e Paraguai, a circulação linguística é ainda mais intensa. Em ambos os lados da fronteira, a escuta de diferentes línguas é algo recorrente. Assim, estudantes que transitaram por esses locais podem reconhecer o uso de línguas para além do português, citando inclusive oportunhol.

A segunda pergunta estabelece uma ponte com a anterior ao introduzir a noção de mescla de línguas, remetendo de maneira mais específica aoportunhol, prática comum na região de fronteira e que pode compor os repertórios linguísticos de alguns estudantes. Esse questionamento abre espaço para múltiplas percepções, que podem envolver tanto sentimentos de identificação quanto manifestações de rejeição ou preconceito. Para Sturza (2010, p. 94), a fronteira pode ser vista como um espaço de confluências, sejam elas de inclusão ou de oposição de todos os tipos. Ao perguntar “*¿Qué pensaste o sentiste al respecto?*”, espera-se que os/as estudantes reflitam sobre suas vivências e se posicionem diante do tema. Nesse momento, o papel docente é crucial, pois, além de acolher os diferentes pontos de vista, é necessário conduzir a discussão de forma crítica e adequada ao contexto escolar, problematizando dicotomias

como “certo/errado” ou “bonito/feio”, frequentemente associadas aos usos linguísticos. Como destaca Albuquerque (2014, p. 90), ao discutir sobre mesclas de línguas, “Os sistemas nacionais de educação geralmente tendem a combater essas “misturas”, muitas vezes vistas como uma ameaça à identidade nacional”, o autor reflete ainda, o papel do portunhol como fenômeno secular, que atravessa e reflete as vivências de pessoas nesse entrelaçamento de povos e culturas.

A terceira pergunta amplia o escopo da discussão ao incorporar o território como elemento de reflexão, provocando os/as estudantes a pensarem sobre a possível influência do lugar onde vivem em suas práticas de linguagem e modos de pensar. Como se trata de uma atividade aberta, em que não há respostas certas ou erradas, diferentes posicionamentos podem emergir, sejam de concordância ou discordância, muitas vezes acompanhados de exemplos pessoais. Nesse contexto, as fronteiras, conforme analisam Cardin e Albuquerque (2018, p. 94), podem ser compreendidas como “[...] um espaço intercultural de produção de identidades, alteridades, estereótipos e formas de discriminação, mas também de convivências, relações de parentescos, trocas culturais e simbólicas variadas”, entre os sujeitos que vivem nesses lugares.

Essas perguntas iniciais buscam evocar questões que serão retomadas e aprofundadas nas atividades seguintes, bem como na seção “*Lectura*”, que apresenta um texto literário escrito em portunhol. A seguir, prossigo com a análise dos demais enunciados.

**Figura 9 - Seção ¡Es hora de charlar!, pergunta 4 (a, b, c)**

4. Observa las siguientes imágenes de nuestra región. Mira con atención los murales y textos que aparecen en los espacios públicos.



(Lobo, 2023)



(Figueiredo, 2020)



(Figueiredo, 2020)

**a)** ¿Qué lenguas aparecen en las imágenes?

**b)** ¿Dónde imaginas que fueron tomadas estas fotos? ¿Por qué?

**c)** ¿Qué te parece que quieren comunicar estos mensajes? ¿A quién crees que están dirigidos?

A quarta atividade do material propõe um exercício de leitura de imagens da região da tríplice fronteira, como letreiros e cartazes. Por meio de recursos visuais, busca-se consolidar as reflexões anteriores sobre o contato linguístico e sua relação com o território, além de reconhecer que a produção e a interpretação de sentidos ocorrem por meio de múltiplas linguagens, pois “cada modalidade expressiva com a qual é confrontado integra um universo de significados possíveis” (Rojo, 2012, p. 120-121).

Na pergunta da letra “a”, busca-se estimular o reconhecimento das línguas mobilizadas nas imagens. Espera-se que os/as estudantes identifiquem o espanhol e o português, assim como o portunhol. Trata-se de uma oportunidade para retomar a discussão proposta na pergunta 2 (Figura 7), aprofundando a reflexão sobre o uso do portunhol, ainda frequentemente estigmatizado na sociedade. Propor a análise de uma materialidade concreta e situada no espaço fronteiro visa fomentar o questionamento da ideia de pluralidade linguística como “erro”, promovendo, em contrapartida, seu reconhecimento como forma legítima de expressão linguística (Sturza, 2010).

Em sequência, a pergunta “b) *¿Dónde imaginas que fueron tomadas estas fotos? ¿Por qué?*”, pretende levar os/as estudantes a ativarem seus conhecimentos sobre espaços da região a partir dos elementos visuais. O objetivo é que elaborem hipóteses sobre os possíveis lugares retratados. Nesse processo, podem ser discutidos aspectos turísticos, como o fluxo de pessoas que visitam as cidades de fronteira, dinâmicas de convivência fronteira e o modo como os espaços refletem relações sociais e econômicas próprias da região trinacional (Cardin; Albuquerque, 2018).

Por fim, a terceira pergunta, “c) *¿Qué te parece que quieren comunicar estos mensajes? ¿A quién crees que están dirigidos?*”, é a que mais diretamente provoca uma leitura crítica das imagens, considerando tanto os conteúdos quanto as intenções discursivas nelas implicadas. Portanto, o/a professor/a deve mediar essa leitura de forma que os/as estudantes consigam identificar como os sentidos são construídos, para quem são dirigidos e com quais intenções, de modo a possibilitar indagações e ressignificações na vida social (Tilio, 2017, p. 26). Partindo do entendimento de que a linguagem é situada e atravessada por ideologias (Freire, 2011), é possível que emergam respostas que associem os enunciados visuais a sujeitos habituados ao cotidiano da fronteira, como estudantes, trabalhadores/as e moradores locais, levando em consideração que “Quem vive na fronteira vive também da fronteira e de suas múltiplas oportunidades [...]” (Cardin; Albuquerque, 2018, p. 120). Também podem surgir interpretações que relacionem os

sentidos à lógica turística e econômica da região, retomando aspectos discutidos na pergunta anterior. Além disso, na primeira imagem, destaca-se um fragmento de música, que pode promover reflexões sobre a “cidade” como espaço de pertencimento.

A partir da atividade 4, é possível refletir sobre como os sujeitos mobilizam, de maneira intencional e situada (Rodríguez et. al., 2019) múltiplos recursos para se comunicar, capazes de acionar sistemas “diferentes formas e com diferentes propósitos, nos diversos campos sociais que organizam nossas relações” (Rocha; Megale, 2023, p. 18). Na figura a seguir, as últimas perguntas da seção sinalizam um novo momento, elas introduzem a literatura, que a partir desse ponto, torna-se central. Após o diálogo inicial sobre línguas e modos de vida na Tríplice Fronteira, propõe-se ampliar as discussões, indo além das expressões cotidianas para pensar o texto literário como um elemento também atravessado pelo contexto.

**Figura 10 - Seção ¡Es hora de charlar!, perguntas 5, 6 e 7**

Después de observar cómo las lenguas conviven en nuestra región, podemos pensar en otras formas de expresión que también mezclan palabras, culturas e identidades. Una de ellas es a través de la literatura, que nos permite contar historias, emociones y experiencias. Ahora piensa...

5. ¿Para ti, qué es la literatura?

6. ¿Conoces algún/a escritor/a o alguna obra literaria local o de la región? ¿Cuál?

7. ¿Quiénes escriben libros? ¿Crees que todas las personas tienen la misma oportunidad de publicar lo que escriben? ¿Por qué?

2

A pergunta 5, “¿Para ti, qué es la literatura?”, tem como objetivo mapear concepções prévias dos/as estudantes, funcionando como ponto de partida para o trabalho com o texto literário. Nesse momento, é possível que muitos revelem certo distanciamento ou desinteresse, como apontam Cosson (2009) e Soares (2011), que destacam como a literatura escolarizada, muitas vezes limitada à memorização do cânone, acaba por afastar os jovens e adolescentes. Diante disso, esse momento inicial é crucial para que o/a professor/a amplie os sentidos de literatura, mencionando manifestações que possam circular nos meios digitais e nas vivências dos jovens, como instapoemas, slams, letras de música, memes e microcontos em redes sociais e tantas outras, com o intuito de romper uma visão de literatura voltada somente aos clássicos literários.

A pergunta 6, “¿Conoces algún/a escritor/a o alguna obra literaria local o de la región? ¿Cuál?”, busca estabelecer uma aproximação ao relacionar o contexto local com a experiência literária. No entanto, é provável que muitos estudantes não saibam citar o nome de escritores/as ou obras locais, o que evidencia a pouca visibilidade dada à produção literária da região nos meios de comunicação e em materiais didáticos locais. Tal silenciamento reflete a lógica de um sistema literário historicamente excludente. O/a professor/a pode, nesse momento, expandir o escopo da pergunta e incluir manifestações artísticas. Assim, a pergunta aponta para a necessidade de aproximar a escola das expressões que circulam no contexto local e fora do circuito hegemônico. Trata-se da necessidade de incluir os letramentos que abarcam a “[...] cultura escolar e os dominantes, bem como os da cultura local e popular e os da cultura de massa” (Rojo, 2012, p. 107).

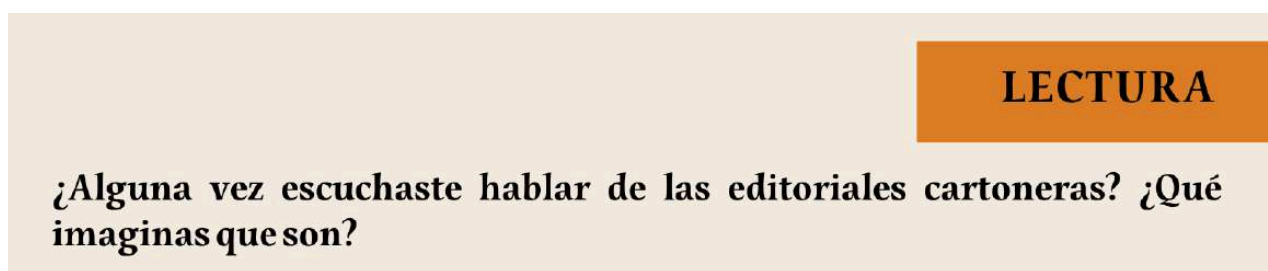
A última pergunta da seção pretende problematizar o campo da produção e circulação da literatura. A pergunta “¿Quiénes escriben libros? ¿Crees que todas las personas tienen la misma oportunidad de publicar lo que escriben? ¿Por qué?” visa levar os/as estudantes a refletirem criticamente sobre as desigualdades de acesso à autoria e às possibilidades de publicação, evidenciando as relações de poder que estruturam o sistema literário. Por meio desse questionamento, também é possível analisar sobre quem são os sujeitos que costumam ter visibilidade nesse campo e por quais razões, levando os/as estudantes a “questionarem e avaliarem como são construídas e mantidas determinadas ideologias nos mais diversos textos no interior das distintas práticas discursivas” (Baptista, 2010, p. 123). O momento pode ser aprofundado a partir das respostas à pergunta anterior, sobretudo se os/as estudantes, de fato, demonstrarem desconhecimento sobre escritores/as da própria região. Como sugestão, o/a professor/a pode trazer exemplos de autores/as independentes e movimentos literários coletivos, como as cartoneras e o próprio slam.

Nesta etapa inicial, buscou-se possibilitar reflexões e discussões sobre a linguagem como espaço de possibilidades e disputas, principalmente na região transfronteiriça, priorizando o diálogo e a construção coletiva de sentidos. Assim, as perguntas da seção “¡Es hora de charlar!” constituem um ponto de partida para a leitura crítica do poema “No Hay Fronteras” (2024), presente na seção seguinte.

## 5.2. ANÁLISE DA SEÇÃO “LECTURA!”

A seção “*Lectura*” constitui um ponto chave na análise do material didático, pois marca o aprofundamento das discussões em torno da literatura e sua função social. Após a problematização feita ao final da seção anterior, que tensiona as desigualdades no acesso à produção e à circulação literária, esta etapa propõe intensificar a reflexão sob uma ótica situada, entendendo que não há neutralidade na língua e, portanto “há mudanças acordes com os contextos específicos em que essa se concretiza e pelas ações dos sujeitos materializadas em práticas situadas histórica, cultural e socialmente” (Baptista, 2010, p. 134). Diante disso, adentra-se na discussão sobre um tipo específico de produção literária: a literatura cartonera.

**Figura 11 - Seção *Lectura*, reflexão inicial**



A abertura da seção se dá com uma pergunta dirigida aos estudantes: “*¿Alguna vez escuchaste hablar de las editoriales cartoneras? ¿Qué imaginas que son?*”. Esse enunciado funciona como uma estratégia de ativação dos saberes prévios que incentiva os estudantes a se posicionarem frente ao tema e elaborarem hipóteses. É possível que, para muitos, este seja o primeiro contato com o tema das editoras cartoneras, por essa razão, a pergunta “*¿Qué imaginas que son?*” abre espaço para ouvir diferentes noções, além de deslocar o estudante da posição passiva e propiciar um ensino que crie possibilidades para a produção ou construção do próprio conhecimento (Freire, 2011). Portanto, busca-se incentivar a compreensão coletiva desse tipo de literatura e sua relação com as discussões realizadas na seção anterior. Seguindo com a análise:

**Figura 12 - Seção *Lectura*, texto Mano Zeu e Kapivara Kartonera**

La literatura puede surgir de distintos territorios y materiales. Ahora vamos a conocer a un autor y a un colectivo cartonero de la frontera, un proyecto que une arte, activismo y cultura local.



Instagram: djmanozeu

**Mano Zeu**  
 Originario de Foz do Iguaçu/PR, Mano Zeu es DJ, beatmaker, productor, MC, escritor, poeta, cineasta, mediador cultural e investigador. Está al frente de proyectos comunitarios como la Biblioteca Comunitaria del Cidade Nova y de publicaciones independientes de Kapivara Kartonera.  
 En sus producciones plasma, de manera poética y crítica, las contradicciones, los desafíos y las potencias de vivir en la Triple Frontera.

**Editorial Capivara Preta. Kapivara Kartonera.**  
*Kapivara Kartonera* es un sello editorial y un movimiento literario de la región de la Triple Frontera: Brasil, Argentina y Paraguay. Organizado de manera colectiva, el movimiento trabaja con la producción literaria local.  
 Siguiendo la tradición de las editoriales cartoneras latinoamericanas, el colectivo utiliza cartón reciclado para crear libros hechos a mano, con portadas pintadas o ilustradas artesanalmente. Más allá de la publicación, este proyecto une literatura, arte, activismo y sostenibilidad, promoviendo el acceso a la lectura y la difusión de narrativas diversas.



Facebook: Kapivara Kartonera

Em sequência, a frase “*La literatura puede surgir de distintos territorios y materiales*”, busca fortalecer a noção de características presentes na literatura cartonera, sendo profundamente significativa para a proposta. Quer dizer, o enunciado pretende desestabilizar visões tradicionalmente escolarizadas da literatura, que a restringem a um trabalho com grandes autores ou à forma editorial elitizada (Amorim et. al., 2022, p. 106-107), visando introduzir a perspectiva da literatura como prática situada, acessível e plural. Para tanto, esse momento reafirma que a literatura não é neutra nem descolada da realidade.

Como o poema a ser trabalhado nas atividades é do autor Mano Zeu, conforme mencionado no capítulo anterior, é importante situar o seu contexto de produção. Para tanto, considera-se fundamental trazer uma pequena biografia do artista para ser discutida em sala de aula e citar um exemplo de literatura cartonera que existe

na fronteira, o selo Kapivara Kartonera. Nesse sentido, a apresentação do autor Mano Zeu e do coletivo Kapivara Kartonera se insere como parte de uma proposta maior de valorização de expressões culturais e artísticas locais (Amorim et. al., 2022), colocando a literatura em diálogo com o território da Tríplice Fronteira. A escolha por destacar o autor responde à necessidade de promover o reconhecimento de referências locais, frequentemente invisibilizadas pelo currículo escolar. O mesmo ocorre com o coletivo Kapivara Kartonera, cuja atuação reafirma o compromisso com a literatura como ferramenta de reexistência, democratização do acesso e difusão de narrativas diversas. Sendo assim, a literatura, para Cosson (2009), deveria ser vista como um sistema – dentre eles, os livros do cânone e contemporâneos –, em que “(a) escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura” (Cosson, 2009, p. 34).

A inclusão desses textos no material busca ampliar a discussão para além do objeto livro, envolvendo outros sentidos do entorno, em direção a uma prática social situada e engajada (Rojo, 2012, p. 30). Além disso, torna-se imprescindível evidenciar o caráter coletivo e artesanal do movimento cartonero, o que desloca a ideia do livro como mercadoria elitizada e aponta para formas alternativas de produção e circulação de saberes, conforme defendido por Amorim et. al. (2022, p. 110-112) ao sugerirem e orientarem trabalhos com o texto literário em sala de aula. Esse momento exige do/da docente uma mediação compreensível ao público-alvo, em que seja possível conduzir ao entendimento das camadas simbólicas e sociais presentes na proposta de produções cartoneras, uma vez que “[...] *las cartoneras se convirtieron en un acontecimiento, un movimiento que sería erróneo considerar como un hecho únicamente artístico*” (Palmeiro, 2023, p. 101). Essas reflexões são essenciais pois as perguntas da atividade a seguir exigem uma reflexão crítica por parte dos estudantes.

Como sugestão, antes de adentrar nas atividades, o/a professor/a pode ampliar com perguntas complementares como “*¿Ya conocían al autor Mano Zeu? ¿Han escuchado sobre él?*”, considerando que o autor é conhecido também por sua atuação na cena musical local, conforme explicitado no texto da Figura 11, de modo a possibilitar conexões com outros repertórios (Barros e Zolin-Vesz, 2024). Ainda que os/as discentes não o conheçam, este é um momento propício para evidenciar a existência de produções literárias artísticas e literárias em Foz do Iguaçu e em contextos periféricos. Trata-se, ainda, de uma forma de mostrar que a escola deve trabalhar com representações locais e estar mais próxima da realidade dos/as estudantes. Outra possibilidade seria levar

exemplares de livros cartoneros para a sala de aula, permitindo que os/as estudantes observem de perto o formato, os materiais utilizados e as características dessas produções, reconhecendo as estéticas de livros cartoneros. Esse momento também seria uma maneira de se preparar para a etapa de criação poética e confecção de livros no mesmo estilo, prevista no material.

Na sequência, destaca-se as duas perguntas que aprofundam o conteúdo e a discussão. Tais questões foram elaboradas com o intuito de serem discutidas coletivamente em sala de aula, pois, considerando que os estudantes possam ter tido pouco contato com a produção cartonera, essa é uma maneira de desenvolver esse repertório.

**Figura 13 - Seção *Lectura*, literatura**

Después de conocer al autor y al colectivo cartonero, reflexiona y comenta con tus compañeros/as:

- ¿Qué piensas sobre la idea de publicar libros con tapas de cartón?
- ¿Qué relación crees que puede haber entre la literatura y la crítica social?

3

A primeira pergunta valoriza a estética e o simbolismo das publicações cartoneras, explorando também seu caráter artesanal. Trata-se de uma característica essencial da literatura cartonera: sua materialidade, conforme analisado por Vilhena (2016). Além disso, essa discussão está diretamente articulada com a seção “*Exposición de los poemas*”, na qual os próprios estudantes são incentivados a produzirem cartoneras. Portanto, busca-se uma aproximação maior com o tema e auxiliar no processo de criação das etapas seguintes.

Como ressaltado por diversos pesquisadores da área (Pimentel, 2021; Palmeiro, 2023), a literatura cartonera surge como uma forma de insurgência frente às estruturas excludentes da indústria cultural, configurando-se como um espaço de visibilização de vozes historicamente marginalizadas. A segunda pergunta, portanto, atua como uma provocação sobre a função crítica e social da literatura. Ou seja, abre-se espaço para refletir acerca do papel desse meio artístico para produzir e fazer circular obras e autores que não teriam a oportunidade de publicar por vias convencionais (Pimentel, 2011, p. 5), como discutido em atividades da seção anterior. Sendo assim, o

enunciado possibilita discutir o papel da literatura como instrumento de denúncia e reflexão, permitindo ainda relacioná-la a um ato político que, ao mesmo tempo em que questiona, também tem a função de visibilizar, possibilitando dar “[...] lugar na escola aquelas autorias que nem sequer ganham eco no mercado editorial” (Amorim, et. al., 2022, p. 111). Essa abertura de reconhecimento também é uma maneira de evidenciar que tais produções não estão longe da vivência dos/as estudantes, principalmente pensando no material em uso na escola pública. Desse modo, é uma maneira de visibilizar autorias que emergem desses espaços.

Após a etapa inicial da seção “*Lectura*”, adentra-se o trabalho com o texto literário mais diretamente. Ademais, vale ressaltar que as propostas de pré-leitura sobre território e línguas, conforme apresentado na seção “*¡Es hora de charlar!*”, são fundamentais para a construção de sentidos nesta etapa. Da mesma forma, as reflexões sobre o autor e sobre o movimento da literatura cartonera constituem um momento importante para a leitura e atividades a partir do poema “*No Hay Fronteira*”. Neste momento da seção, o material didático propõe o contato direto com o texto poético, apresentando aos estudantes o poema do autor Mano Zeu. Como sugerido anteriormente, o/a docente pode levar exemplares de obras cartoneras para a sala de aula, destacando, em especial, a antologia “*Que passa?!*”, em que o poema se encontra publicado.

Figura 14 - Seção *Lectura*, poema *No Hay Fronteras* (2024)

**La poesía nos invita a mirar el mundo de otra manera.**

Lee con atención el poema “**No hay fronteras**” y reflexiona sobre la experiencia relatada.

<p style="text-align: center;"><b>No hay fronteras - Mano Zeu</b></p> <p>um poema clandestino mocosado no fundo falso do carro passa por la aduana incólume um poeta mundialmente desconocido corta fronteiras na ponta da faca palavras afiadas no esmeril dos idiomas híbridos nas pontes de amistades acá és así comunica-se no olhar nas pestanas como se joga truco “6 ladrão” maluco passageiro sem passaporte sem porte sem norte espalhando-se que sangre em venas abiertas clandestino sem destino pré-definido qual criança aprendendo a soletrar sou da cidade sem mar sou andarilho sem lar</p>	<p>cenizas son mis cobertores meus tons, minhas cores desbotadas mis dolores tatuagem en la piel marcadas por las mercancías soy un marcador de mapas de páginas sem gps brazil com s iguassu com cedilha com z matilha na espreita minha sina minha seita rima solta me assalta serei sertão? campesino ambulante piés descalços mirando ciudades metrópolis percorrendo milhões de jardas com mis poemas na mala palavras ilusionistas transformando realidades rompendo fronteras enteras</p>
---	--

Fuente: Poema "No hay fronteras", de Mano Zeu. Publicado en la antología "¿Que Passa?" Foz do Iguaçu, 2024.

4

O poema selecionado é marcado pela oralidade, pela fragmentação e pelo caráter híbrido da linguagem (Rocha; Maciel, 2019, p. 16). Trata-se de uma poesia cuja autoria dialoga com temáticas identitárias e de experiências de deslocamento. Partindo da minha própria experiência de deslocamento e refletindo sobre os muitos estudantes que vieram de outros lugares, é importante ressaltar o papel do poema para promover a reflexão crítica. Cosson (2020) destaca ainda o papel da escola como ambiente institucional sistemático de divulgação da cultura, no qual cabe a ela “abrir espaço para leituras e manifestações culturais mais recente, possibilitando aos alunos

que reconheçam ou se identifiquem com as representações sociais do texto” (Cosson, 2020, p. 112).

Diante disso, partindo do pressuposto de que a leitura do poema configura-se como eixo central para o desenvolvimento do letramento literário, sugere-se que o/a docente inicie a atividade solicitando uma leitura silenciosa individual, orientando os/as estudantes a destacar expressões ou palavras desconhecidas ou de difícil compreensão dentro do contexto. Cosson (2009, p. 40) afirma que o ato de ler, ainda que individual, é uma atividade social, pois existe um diálogo entre o leitor e autor mediado pelo texto. Em seguida, o/a próprio/a professor/a pode realizar uma leitura destacando os diferentes ritmos e entonações ou ainda propor uma leitura compartilhada, distribuindo os versos entre os/as estudantes, trabalhando o poema de forma significativa.

#### Figura 15 - Seção *Lectura*, perguntas iniciais

- ¿Qué fue lo que más te llamó la atención en este poema?
- ¿Qué verso se te quedó grabado en la mente?
- ¿Cómo te sentiste al leer o escuchar este poema?

Antes de direcionar os/as estudantes às atividades, é imprescindível que o/a professor/a promova uma mediação da leitura, considerando que o texto pode provocar um certo estranhamento inicial em alguns estudantes, sobretudo por sua linguagem. Por isso, é fundamental propor um breve momento de conversa, guiado por perguntas abertas, tais como: “¿Qué fue lo que más te llamó la atención en este poema?”, “¿Qué verso se te quedó grabado en la mente?” e “¿Cómo te sentiste al leer o escuchar este poema?”, essas perguntas propiciam um envolvimento maior com o texto, permitindo que o processo de leitura inclua dimensões subjetivas, questões de vivências e memórias (Cardin; Albuquerque, 2018).

Além disso, conforme as reações forem surgindo, o/a professor/a pode registrar no quadro palavras-chave que emerjam da fala dos/as estudantes ou diretamente do poema, compondo um campo de construção coletiva e como forma de auxiliar nos sentidos provocados pela leitura, entendendo a língua como produtora da realidade (Baptista, 2010). Assim como destacar o uso do portunhol e o modo como o autor brinca com a grafia e os idiomas, como nos versos “*brazil com s*” e “*iguassu com*

*cedilha / com z*”. Nesse sentido, propõe-se o desenvolvimento de um trabalho com um texto literário produzido a partir de uma experiência identitária local. Passamos para a primeira sequência de atividades:

**Figura 16 - Seção *Lectura*, perguntas 1, 2, 3 e 4**

**Tras la lectura del poema, realiza las siguientes actividades:**

1. ¿Qué entiendes por “um poema clandestino” y “palavras afiadas”? ¿Por qué crees que el autor utiliza esas expresiones?
2. “no esmeril dos idiomas híbridos”. ¿Qué significa esta expresión? ¿Por qué el autor la usa para hablar de las lenguas?
3. ¿Qué papel juegan las lenguas en el poema? ¿Por qué crees que el autor mezcla portugués y español?
4. ¿Qué título alternativo podrías darle a este poema? ¿Por qué?

Sugere-se que essas atividades sejam realizadas individualmente, a fim de favorecer uma avaliação mais precisa da compreensão leitora dos/das estudantes, considerando que os temas abordados pelo poema já foram discutidos nas atividades anteriores. Ademais, pode-se incentivar que as respostas sejam formuladas em espanhol. As duas perguntas iniciais retomam expressões e palavras presentes no próprio poema como forma de construir sentidos e significados em torno dele. Segundo aponta Baptista (2010, p. 134), é importante que, para uma aula de línguas, se considere a prática discursiva, de modo que valorize a explicação e contextualização dos sentidos e não se limite a conteúdos formais.

A pergunta 1, “¿Qué entiendes por “um poema clandestino” y “palavras afiadas”? ¿Por qué crees que el autor utiliza esas expresiones?”, abarca a leitura e análise do poema. Conforme é possível observar na Figura 13, o enunciador inicia nomeando o poema como “*clandestino*”, evocando a ideia de algo que circula à margem ou nas brechas. Tal expressão pode ainda ser compreendida como metáfora da própria literatura marginalizada. Já a expressão “*palavras afiadas*” pode remeter a uma linguagem que assume intencionalmente uma postura crítica e insurgente. Nessa perspectiva, a

leitura literária vai além do conteúdo, uma vez que também ativa a consciência crítica e reafirma o texto poético como espaço de tensão e política.

A segunda pergunta, “*no esmeril dos idiomas híbridos*”. *¿Qué significa esta expresión? ¿Por qué el autor la usa para hablar de las lenguas?*”, convoca a uma reflexão mais profunda sobre os efeitos dos choques e mistura linguística no espaço da tríplice fronteira. O termo “híbrido” pode ainda demandar mediação docente quanto à compreensão. A reflexão sobre essa pergunta é central para que os/as estudantes compreendam a prática discursiva como um fenômeno atravessado por fluidez, recusando os limites rígidos entre línguas e afirmando o direito à expressão a partir de repertórios diversos (Rocha; Maciel, 2019; Rocha; Megale, 2023). No contexto do poema, a expressão aponta justamente para o movimento linguístico fronteiriço, que constitui idiomas que se mesclam e se reinventam.

Na atividade seguinte, “*¿Qué papel juegan las lenguas en el poema? ¿Por qué crees que el autor mezcla portugués y español?*”, o foco da leitura desloca-se para os aspectos linguísticos do texto. A proposta é provocar a análise da presença e função das línguas no poema, essa questão estimula os/as estudantes a refletirem sobre a escolha do autor em apropriar-se do português e espanhol, relacionando-as a questões culturais específicas da região, além de contribuir para “*una forma de fomentar la concienciación social a través de la ruptura de las convenciones lingüísticas y sociales*” (Rodríguez et. al., 2019, p. 291). Dessa forma, espera-se que os/as estudantes mobilizem seus conhecimentos prévios, colocando em voga suas percepções sobre a convivência linguística.

Ao final da primeira parte de atividades, a pergunta 4, “*¿Qué título alternativo podrías darle a este poema? ¿Por qué?*”, busca levar os/as estudantes para o campo da autoria e da criatividade, abrindo múltiplas possibilidades de interpretação e favorecendo a apropriação da leitura. Rodríguez et. al. (2019, p. 291) associam a translinguagem à criatividade, “*ya que implica la expansión del repertorio lingüístico de cada hablante*”. Seguimos para as atividades seguintes:

Figura 17 - Seção *Lectura*, perguntas 5, 6 e 7

**Vamos a observar con más detalle algunas partes del poema. Lee los siguientes fragmentos y responde las preguntas:**

5. Observa el verso “nas pontes de amistades”. En nuestra región, existe un puente llamado ‘Puente de la Amistad’. ¿Qué relaciones o conexiones simboliza ese puente en la vida de las personas que viven en la frontera?”

6. El poema dice “que sangre em venas abiertas”. ¿Sabes a qué obra literaria o histórica hace referencia?

7. En los versos:

*passageiro sem passaporte  
sem porte  
sem norte*

¿Qué significado tiene no tener “pasaporte”, “porte” o “norte”?

¿Cómo se conecta con las personas de la frontera?

5

A prática pedagógica proposta nesta etapa busca promover uma leitura mais aprofundada de trechos selecionados do poema, de modo a envolver retomar elementos geográficos e intertextuais que emergem da fronteira e além dela. Nessa perspectiva, para Barros e Costa (2010, p. 95) “Deve-se considerar o universo e os conhecimentos que o aluno traz para, a partir de seu contexto linguístico-cultural, levá-lo a outros universos”.

A pergunta 5 propõe a análise de um verso que remete a um símbolo bastante conhecido pelos moradores da Tríplice Fronteira, a Ponte da Amizade. Embora a referência inicial se relacione à infraestrutura que conecta Foz do Iguaçu (Brasil) a *Ciudad del Este* (Paraguai), o enunciado pode ser direcionado para distintas interpretações. É possível destacar a ponte como espaço de trânsito, possibilitando maior movimento entre as populações desses territórios. Nesse contexto, o/a docente pode ampliar a discussão ao mencionar os deslocamentos diários de estudantes, trabalhadores e moradores, de ambos os países, que cruzam a ponte, refletindo de maneira crítica quanto ao processo de ensino e aprendizagem, considerando que ele “[...] não pode estar desarticulado ou

desvinculado da sociedade na qual está inserido e nem desconsiderar as ideologias e as estruturas de poder desse entorno” (Baptista, 2010, p. 123).

A questão 6 retoma outro fragmento do poema. A pergunta estimula à análise crítica das palavras “*passaporte*”, “*porte*” e “*norte*”. A ausência de passaporte, porte e norte pode ter relação com uma condição de deslocamento, de quem transita por diferentes espaços. O enunciador, que no início coloca o poema como clandestino, segue com essa relação diante do verso em destaque, de modo a representar sujeitos que constroem seus modos de ser a partir de diferentes lugares.

Enquanto a pergunta 7, “*El poema dice ‘que sangre em venas abiertas’*”, instiga a uma leitura intertextual (Barros; Costa, 2010) que amplia as possibilidades da leitura literária. A referência à obra “*As veias abertas da América Latina*”, de Eduardo Galeano, estabelece conexões com a história dos povos latino-americanos, perpassando as discussões para além da fronteira e abrindo espaço para o debate de questões históricas e sociais. Tal articulação propicia ao/à estudante o reconhecimento de como a literatura pode dialogar com outros textos e contextos. Para finalizar a seção “*Lectura*”, segue a última parte, da atividade 8 à 12 (Figuras 16 e 17):

**Figura 18 - Seção *Lectura*, perguntas 8, 9 e 10**

**Ahora vamos a observar cómo el poema juega con las palabras y los sonidos.**

8. ¿Cómo está organizado el poema? ¿Qué observas sobre la disposición de los versos y estrofas?
9. ¿Qué características del género poema puedes identificar en este texto?
10. ¿Este poema sigue un esquema de rima? ¿Cómo influye la presencia o ausencia de rima en su musicalidad?

Nesta última parte, para além da reflexão crítica, busca-se estimular os/as estudantes a observar as marcas do gênero poema, pois este é um aspecto também fundamental para fomentar a leitura literária. Ademais, este momento funciona como forma de auxiliar o trabalho para a etapa de “*Creación poética*”, na qual os alunos serão

incentivados a produzir seus próprios poemas, a partir das discussões realizadas ao longo do material. As perguntas elaboradas nesta parte da leitura visam criar condições para que os/as estudantes reconheçam a poesia como um espaço de mobilização linguística, estética e subjetiva. Trata-se de uma maneira de gerar aproximação com a materialidade da linguagem poética, desde a organização estética, passando pela musicalidade, rimas e repetições sonoras.

As perguntas 8 e 9, respectivamente, “*¿Cómo está organizado el poema? ¿Qué observas sobre la disposición de los versos y estrofas?*” e “*¿Qué características del género poema puedes identificar en este texto?*”, envolvem reflexões relacionadas à organização do poema e aos elementos estruturais. O poema em questão não segue uma estrutura tradicional ou fixa, mas se apropria de recursos do gênero para criar efeitos de sentido. Tal característica ressalta a liberdade do texto poético de livros cartoneros, que se distanciam de padrões para valorizar a subjetividade, o ritmo e os contextos de produção. Nesse sentido, observa-se a disposição livre dos versos, da mesma forma que o enunciador utiliza ritmos e métricas em determinados momentos. Assim, essas perguntas reforçam o reconhecimento das marcas do gênero, como também contribuem para a leitura crítica da forma poética, preparando os/as estudantes para o processo criativo posterior, na seção “*Creación poética*”.

A pergunta 10, “*¿Este poema sigue un esquema de rima? ¿Cómo influye la presencia o ausencia de rima en su musicalidad?*”, direciona o olhar para um aspecto importante da poesia, a musicalidade. A proposta é instigar os/as estudantes a observarem os ritmos e sonoridades do poema, identificando como a alternância entre trechos rimados e não rimados influenciam a expressividade. O poema de Mano Zeu apresenta um ritmo marcado por variações e repetições que acompanham o fluxo da enunciação, criando uma musicalidade própria. Isso evidencia que a poesia não precisa seguir esquemas tradicionais para alcançar musicalidade.

**Figura 19 - Seção *Lectura*, perguntas 11 (a, b) e 12 (a, b)**

**11.** Observa los versos:

*matilha  
na espreita  
minha sina  
minha seita  
rima solta  
me assalta*

**a)** ¿Qué notas sobre las palabras finales de cada verso?

**b)** ¿Qué efecto producen estas repeticiones de sonidos?

**12.** Lee estos versos:

*sou da cidade sem mar  
sou andarilho sem lar  
cenizas son mis cobertores  
meus tons, minhas cores*

**a)** ¿Qué notas sobre las palabras finales?

**b)** ¿Crees que la rima en esta parte hace que el poema suene más musical? ¿Por qué?

6

A pergunta 11 traz um trecho que possui um ritmo marcado: *matilha / na espreita / minha sina / minha seita / rima solta / me assalta*. As letras “a” e “b” visam levar os/as estudantes a explorarem as palavras finais de cada verso e refletirem sobre os efeitos produzidos pela repetição. A presença de rimas intensifica a expressividade do poema, de modo a reconhecer a sonoridade como modo de significação para construir sentidos (Rocha; Maciel, 2019, p. 2).

Por fim, a pergunta 12 apresenta outro fragmento. Nessa sequência, é possível observar uma rima simples e direta, que, neste trecho, imprime ao poema um ritmo regular. É possível compreender ainda o enunciador como um sujeito que está em constante reinvenção e em trânsito, pois as imagens provocadas pelo poema evocam deslocamento. Desse modo, é solicitado que os/as estudantes expressem sua visão sobre esse trecho. As perguntas 11 e 12, portanto, aprofundam a análise sobre as rimas e musicalidade, explorando como esses elementos contribuem para os sentidos e a estética do texto.

Sendo assim, os/as estudantes são incentivados a ampliar sua compreensão sobre o fazer poético, desenvolvendo um olhar diferente sobre a linguagem, de modo a reconhecer que os sentidos são também produzidos para além do significado semântico das palavras (Rojo, 2012). Além de conceber a poesia como espaço de criação, em que a linguagem pode ser reinventada, uma vez que regiões fronteiriças podem ser entendidas como lugares intensos de cruzamento de línguas (Albuquerque, 2014). Nesse viés, segundo Baptista (2010, p. 127), na sala de aula de língua espanhola, é possível incentivar uma leitura crítica com a finalidade de desenvolver a capacidade de identificar pressupostos, representações e implicações presentes em diferentes tipos de texto.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho aborda, de forma geral, pesquisas ancoradas em perspectivas críticas, com foco no contexto da sala de aula. Na introdução, foram mencionadas experiências pessoais no âmbito educacional que mostraram a importância dos materiais didáticos no cotidiano docente, bem como suas limitações. A partir desse contato com a realidade escolar, emergiu a necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas voltadas ao ensino de espanhol na educação básica, sobretudo em Foz do Iguaçu, considerando as possibilidades de propiciar uma educação linguística contextualizada.

Dessa forma, definiu-se como objetivo geral a produção e análise de um material didático voltado ao Ensino Médio, com foco na região da Tríplice Fronteira, para o ensino de espanhol. Assim, buscou-se desenvolver uma proposta que dialogasse com o contexto em que os/as estudantes estão inseridos. No processo de elaboração, priorizou-se a seleção de textos que favorecessem a reflexão sobre as experiências sociais da Tríplice Fronteira e, ao mesmo tempo, reconhecessem expressões artísticas produzidas localmente. Uma das dificuldades foi definir o que entraria ou não no material. Entre os textos escolhidos, o poema “*No Hay Fronteras*”, de Mano Zeu, ocupa papel central.

A primeira seção do material propõe reflexões sobre as práticas linguísticas e os modos de vida na fronteira, buscando reconhecer as línguas mobilizadas em diferentes contextos sociais. As atividades foram elaboradas com o intuito de incentivar o posicionamento crítico dos/as estudantes e promover um espaço dialógico de construção de sentidos. Ainda nessa seção, são propostos enunciados que abordam a literatura sob um enfoque crítico, ressaltando as contradições do sistema literário e, com isso, a necessidade de visibilizar produções da Tríplice Fronteira.

Na seção seguinte, as discussões são aprofundadas por meio da apresentação de expressões literárias locais. O objetivo é demonstrar que o texto literário produzido na fronteira também é atravessado por relações sociais construídas nesse espaço. O trabalho com a literatura, portanto, busca contribuir para uma educação linguística que desloque o foco do ensino gramatical descontextualizado e valorize as práticas sociais locais.

Além da dificuldade em selecionar os textos, devido às limitações do escopo, não foi possível analisar detalhadamente todas as seções do material. Ainda

assim, a consolidação da pesquisa, a partir de uma abordagem qualitativa-interpretativista, permitiu o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre a produção de materiais didáticos voltados ao ensino de espanhol. Com base em referenciais teóricos da educação linguística crítica, buscou-se elaborar enunciados que contemplassem dimensões socioculturais da Tríplice Fronteira, ampliando a discussão para outros contextos. Diante disso, as atividades propostas buscaram criar condições para o debate de questões linguísticas, territoriais e sociais. Dessa forma, reforça-se o compromisso com uma educação linguística que contribua para o desenvolvimento dos letramentos críticos e dos letramentos literários de reexistência.

Uma das contribuições deste trabalho está na tentativa de evidenciar a existência de artistas, escritores e movimentos que produzem cultura na Tríplice Fronteira e a partir dela, e que podem ser incorporados em materiais didáticos. Embora o material não tenha sido aplicado, as experiências na educação básica da fronteira possibilitaram refletir sobre seus possíveis usos em sala de aula

Por fim, as possibilidades não se esgotam, permanecendo abertas a outras interpretações e sugestões sob diferentes perspectivas. Espera-se que a presente investigação contribua para o fortalecimento do ensino de espanhol na Tríplice Fronteira, bem como inspire e estimule novas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José L. As fronteiras do Portunhol selvagem. **Revista TB**, v. 196, 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/portunholselvagem.pdf>. Acesso em: Jun/2025.

AMORIM, Marcel Alvaro de, et al. **Literatura na escola**. Editora Contexto, 2022, 160 p.

AMORIM, Marcel Alvaro de; SILVA, Tiago Costa da. Letramentos em disputa: o embate entre tradição e práticas literárias de reexistência no Exame Nacional do Ensino Médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 718-734, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/CQJW>. Acesso em: Dez/2024.

AMORIM, Marcel Alvaro de; SILVA, Tiago Costa da. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re) existências possíveis. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas. Campinas: Pontes Editores**, p. 153-179, 2019. Disponível em: [https://www.academia.edu/43832901/O\\_ENSINO\\_DE\\_LI](https://www.academia.edu/43832901/O_ENSINO_DE_LI). Acesso em: Dez/2024.

ANDRADE, Antonio; FUGAZZA, Elíria Quaresma. Práticas Translúngues Na Educação Linguística E Literária. **Revista Leia Escola**, v. 24, n. 2, p. 01-09, 2024. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/6438>. Acesso em: Abr/2025.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 5, p. 63-81, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGy>. Acesso em: Mar/2025.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In.: BARROS, C. et. al. (Orgs.) **Coleção Explorando o Ensino**. V. 16. Espanhol: ensino médio. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 119- 136.

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. **BRASIL, Ministério da Educação. Coleção Explorando o Ensino**, v. 16, p. 85-118, 2010.

BARROS, Marcos A. C; ZOLIN-VESZ, F. O Que Indicam As Práticas De Translinguagem Em Textos Escolares De Alunos Migrantes. **Revista Leia Escola**, v. 24, n. 2, p. 195-206, 2024. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/3069>. Acesso em: Abr/2025.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: volume I: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Todavia, 2023.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. **Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas**. In: KERSH, D. F. et. al. (Org.)

Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. **Campinas, SP: Pontes Editora**, p. 15-47, 2016.

CARDIN, E. G; ALBUQUERQUE, José L. Fronteiras e deslocamentos. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 12, p. 114-131, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/.pdf>. Acesso em: Jun/2025.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro do leitor ao navegador. **São Paulo: Editora Unesp**, 1998.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: PAIVA, Aparecida; et. al. (org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003. p. 49-74.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. Editora Contexto, 2020.

COSTA, Gisele Ottoni T; MACIEL, Ruberval F. 105. Translinguagem: para além das línguas autônomas. **Revista Philologus**, v. 27, n. 79 Supl., p. 1434-49, 2021. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/>. Acesso em: Abr/2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** [eletrônico]. Editora Paz e terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** [eletrônico]. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, 2013.

GIL, Antônio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Editora Elefante, 2019.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 33. Campinas: Pontes, 2013. p.69-90.

KLEIMAN, Angela. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**.Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. **Pelotas: EDUCAT**, p. 13-38, 2003. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod\\_mat.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf). Acesso em: Fev/2025.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. **Pelotas: Educat**, 2014. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03\\_Leffa\\_Valesca.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf). Acesso em: Fev/2025.

LOBO, Valdiney. **Educação de reexistência no ensino de língua espanhola:** problematizando discursos racistas e xenófobos na produção de tiras em quadrinhos e de uma unidade temática. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Rio de Janeiro, 2018.

LOBO, Valdiney da Costa. **Educação linguística de reexistência no ensino remoto da UNILA:** práticas decoloniais. In: BAPTISTA, Lívia et. al. (Org.) Pedagogias Decoloniais e Ensino Plural de Espanhol no Sul Global. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023.

NICOLAZZI, Fernando. Qual o partido da escola sem partido?. **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 3, n. 5, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/download/79154/45987>. Acesso em: Mai/2025.

PALMEIRO, Cecilia. Eloísa Cartonera: el futuro de la literatura sudaca border, 20 años después. **Caracol**, n. 26, p. 71-103, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9137392.pdf>. Acesso em: Mar/2025.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (orgs). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, W. R. Translinguismo Literário: Uma Reflexão Sobre A (Auto) Tradução Na Escrita Chicana De Hinojosa. **Revista Leia Escola**, v. 24, n. 2, p. 90-105, 2024. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/>. Acesso em: Abr/2025.

PIMENTEL, Ary. Editoras cartoneras ea literatura fora do cânone: um olhar crítico para as margens do mundo editorial. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 62, p. e622, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/nM6>. Acesso em: Fev/2025.

PIZZANI, Luciana et. al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/>. Acesso em: Nov/2024.

PONTES, Verônica Maria de Araújo. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil**. Curitiba: CRV, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. **(No Title)**, 2003.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Breves considerações sobre fruição literária na escola. **EntreLetras**, v. 2, n. 2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreltras/>. Acesso em: Abr/2025.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MEGALE, Antonieta Heyden. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **Documentação de Estudos em Lingüística**

**Teórica e Aplicada**, v. 39, n. 2, p. 202339251788, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kPFK8kgZ>. Acesso em: Abr/2025.

ROCHA, Cláudia H; MACIEL, Ruberval F. Multimodalidade, letramentos e translinguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea. **Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura. Campinas/SP: Pontes Editores**, p. 117-144, 2019. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/61931668/>. Acesso em: Abr/2025.

RODRÍGUEZ, A. M. P; SÁEZ, F. T; VÁZQUEZ, A. G. Translingüismo: revisión de la literatura y aplicación didáctica para la enseñanza de ELE y ELE2. **Foro de profesores de E/LE**, n. 15, p. 287-296, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?>. Acesso em: Abr/2025.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. Parábola Ed., 2012.

SANTOS, Záira B; PIMENTA, Sônia M. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 295-324, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/>. Acesso em: Mai/2025.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et. al. (Org.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Disponível em: <https://escolarizacao-da-literaturainfantilejuvenil>. Acesso em: Fev/2025.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128p.

STREET, B. V. Letramentos Sociais—abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação; trad. **Marcos Bagno**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STURZA, Eliana Rosa. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. **Pro-Posições**, v. 21, p. 83-96, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/ckXMSmW8Vxcgw>. Acesso em: Dez/2024.

TILIO, Rogerio Casanovas. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente?. **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola**, 2017.

VILHENA, Flavia B. K. de. Acontecimento Eloisa Cartonera: memória e identificações. 2016. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP>. Acesso em: Fev/2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **Educación Online**, n. 4, 2009. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduo561>. Acesso em: Jun/2025.

WELP, Anamaria; GARCÍA, Ofelia. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. **Ilha do Desterro**, v. 75, p. 47-64, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/8chH86ZpWXMVTC/>. Acesso em: Abr/2025.

**APÊNDICE A – MATERIAL DIDÁTICO**

**Discente: José Daniel Santos**  
**Orientador: Prof. Dr. Valdiney Lobo**

# **MATERIAL DIDÁTICO: LITERATURA FRONTERIZA**

## **OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:**

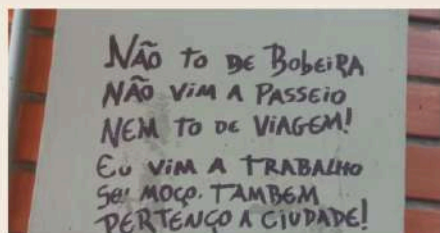
- Leer y debatir el texto literario, conectando las prácticas de lectura con los contextos territoriales de los y las estudiantes;
- Valorar aspectos socioculturales presentes en la región de la Triple Frontera;
- Reconocer la producción cultural local como expresión de las realidades sociales;
- Analizar textos literarios y visuales como formas de expresión crítica.

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO  
LEPLE**

## ¡ES HORA DE CHARLAR!

Vamos a reflexionar de forma colectiva. Responde oralmente a las siguientes preguntas y comparte tus ideas con tus compañeros/as:

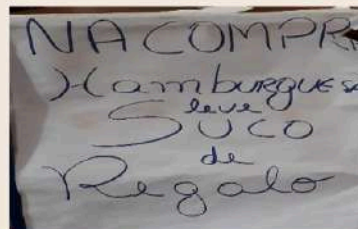
1. ¿Qué lenguas escuchas en tu vida cotidiana? ¿Y cuando vas al centro de Foz, a Ciudad del Este o a Puerto Iguazú?
2. ¿Alguna vez has leído o escuchado un texto que mezcla más de una lengua? ¿Qué pensaste o sentiste al respecto?
3. ¿Crees que el lugar donde vives influye en tu forma de hablar, escribir o pensar? ¿Por qué?
4. Observa las siguientes imágenes de nuestra región. Mira con atención los murales y textos que aparecen en los espacios públicos.



(Lobo, 2025)



(Figueiredo, 2020)



(Figueiredo, 2020)

- a) ¿Qué lenguas aparecen en las imágenes?
- b) ¿Dónde imaginas que fueron tomadas estas fotos? ¿Por qué?
- c) ¿Qué te parece que quieren comunicar estos mensajes? ¿A quién crees que están dirigidos?

Después de observar cómo las lenguas conviven en nuestra región, podemos pensar en otras formas de expresión que también mezclan palabras, culturas e identidades. Una de ellas es a través de la literatura, que nos permite contar historias, emociones y experiencias. Ahora piensa...

5. ¿Para ti, qué es la literatura?
6. ¿Conoces algún/a escritor/a o alguna obra literaria local o de la región? ¿Cuál?
7. ¿Quiénes escriben libros? ¿Crees que todas las personas tienen la misma oportunidad de publicar lo que escriben? ¿Por qué?

## LECTURA

## ¿Alguna vez escuchaste hablar de las editoriales cartoneras? ¿Qué imaginas que son?

La literatura puede surgir de distintos territorios y materiales. Ahora vamos a conocer a un autor y a un colectivo cartonero de la frontera, un proyecto que une arte, activismo y cultura local.



Instagram: djmanozeu

### Mano Zeu

Originario de Foz do Iguaçu/PR, Mano Zeu es DJ, beatmaker, productor, MC, escritor, poeta, cineasta, mediador cultural e investigador. Está al frente de proyectos comunitarios como la Biblioteca Comunitaria del Cidade Nova y de publicaciones independientes de Kapivara Kartonera.

En sus producciones plasma, de manera poética y crítica, las contradicciones, los desafíos y las potencias de vivir en la Triple Frontera.

### Editorial Kapivara Preta. Kapivara Kartonera.

*Kapivara Kartonera* es un sello editorial y un movimiento literario de la región de la Triple Frontera: Brasil, Argentina y Paraguay. Organizado de manera colectiva, el movimiento trabaja con la producción literaria local.

Siguiendo la tradición de las editoriales cartoneras latinoamericanas, el colectivo utiliza cartón reciclado para crear libros hechos a mano, con portadas pintadas o ilustradas artesanalmente. Más allá de la publicación, este proyecto une literatura, arte, activismo y sostenibilidad, promoviendo el acceso a la lectura y la difusión de narrativas diversas.



Facebook: Kapivara Kartonera

Después de conocer al autor y al colectivo cartonero, reflexiona y comenta con tus compañeros/as:

- ¿Qué piensas sobre la idea de publicar libros con tapas de cartón?
- ¿Qué relación crees que puede haber entre la literatura y la crítica social?

## La poesía nos invita a mirar el mundo de otra manera.

Lee con atención el poema “**No hay fronteras**” y reflexiona sobre la experiencia relatada.

### No hay fronteras - Mano Zeu

um poema clandestino  
mocosado  
no fundo falso do carro  
passa por la aduana  
incólume  
um poeta mundialmente desconocido  
corta fronteiras na ponta da faca  
palavras afiadas  
no esmeril dos idiomas híbridos  
nas pontes de amistades  
acá és así  
comunica-se no olhar  
nas pestanas  
como se joga truco  
“6 ladrão”  
maluco  
passageiro sem passaporte  
sem porte  
sem norte  
espalhando-se  
que sangue em venas abertas  
clandestino  
sem destino pré-definido  
qual criança aprendendo a soletrar  
sou da cidade sem mar  
sou andarilho sem lar

cenizas son mis cobertores  
meus tons, minhas cores  
desbotadas  
mis dolores  
tatuagem  
en la piel  
marcadas por las mercancías  
soy un marcador de mapas  
de páginas  
sem gps  
brazil com s  
iguassu com cedilha  
com z  
matilha  
na espreita  
minha sina  
minha seita  
rima solta  
me assalta  
serei sertão?  
campesino ambulante  
piés descalços mirando ciudades  
metrópolis  
percorrendo milhões de jardas  
com mis poemas na mala  
palavras ilusionistas  
transformando realidades  
rompendo fronteras enteras

Fuente: Poema "No hay fronteras", de Mano Zeu. Publicado en la antología "¿Que Passa?" Foz do Iguaçu, 2024.

- ¿Qué fue lo que más te llamó la atención en este poema?
- ¿Qué verso se te quedó grabado en la mente?
- ¿Cómo te sentiste al leer o escuchar este poema?

### Tras la lectura del poema, realiza las siguientes actividades:

1. ¿Qué entiendes por “um poema clandestino” y “palavras afiadas”? ¿Por qué crees que el autor utiliza esas expresiones?
2. “no esmeril dos idiomas híbridos”. ¿Qué significa esta expresión? ¿Por qué el autor la usa para hablar de las lenguas?
3. ¿Qué papel juegan las lenguas en el poema? ¿Por qué crees que el autor mezcla portugués y español?
4. ¿Qué título alternativo podrías darle a este poema? ¿Por qué?

### Vamos a observar con más detalle algunas partes del poema. Lee los siguientes fragmentos y responde las preguntas:

5. Observa el verso “nas pontes de amizades”. En nuestra región, existe un puente llamado ‘Puente de la Amistad’. ¿Qué relaciones o conexiones simboliza ese puente en la vida de las personas que viven en la frontera?”
6. El poema dice “que sangue em venas abertas”. ¿Sabes a qué obra literaria o histórica hace referencia?
7. En los versos:

*passageiro sem passaporte  
sem porte  
sem norte*

¿Qué significado tiene no tener “pasaporte”, “porte” o “norte”?

¿Cómo se conecta con las personas de la frontera?

**Ahora vamos a observar cómo el poema juega con las palabras y los sonidos.**

**8.** ¿Cómo está organizado el poema? ¿Qué observas sobre la disposición de los versos y estrofas?

**9.** ¿Qué características del género poema puedes identificar en este texto?

**10.** ¿Este poema sigue un esquema de rima? ¿Cómo influye la presencia o ausencia de rima en su musicalidad?

**11.** Observa los versos:

*matilha  
na espreita  
minha sina  
minha seita  
rima solta  
me assalta*

**a)** ¿Qué notas sobre las palabras finales de cada verso?

**b)** ¿Qué efecto producen estas repeticiones de sonidos?

**12.** Lee estos versos:

*sou da cidade sem mar  
sou andarilho sem lar  
cenizas son mis cobertores  
meus tons, minhas cores*

**a)** ¿Qué notas sobre las palabras finales?

**b)** ¿Crees que la rima en esta parte hace que el poema suene más musical? ¿Por qué?

## MIRA, ESCUCHA Y REFLEXIONA

¡Para seguir pensando sobre frontera!

La frontera no es solo un límite geográfico: es también un espacio de tránsito, mezcla, encuentros, contradicciones y tensiones. A continuación, vas a ver el tráiler de un audiovisual sobre la Triple Frontera y dos publicaciones de una red social. Observa las lenguas, las voces, las imágenes y los mensajes que emergen de este territorio a partir de estos textos.



**Lean y contesten las siguientes preguntas en parejas.**

*Si lo necesitas, al final de la sección hay un pequeño glosario que te puede ayudar a entender mejor las palabras y expresiones de los textos.*

1. ¿Qué significa que “la lengua de la frontera es maleable”?
2. Según la segunda frase, ¿qué papel juega el portuñol en la literatura de frontera? ¿Por qué crees que, en este contexto, la lengua puede ser vista como una protagonista?
3. ¿Qué imágenes, personas o lugares de la frontera aparecen en el audiovisual? Elige una imagen o persona y explícalo con más detalle.
4. Al final del tráiler, se recita un poema. ¿Qué relación encuentras entre este poema y el audiovisual?

<sup>26</sup> Trailer do documentário *Portuñol* disponível em: <https://youtu.be/cE53uZtrOaM?si=7q4eMJQduaNIaWtH>

5. En el audiovisual se muestra la frase '*Nacimos de muchas madres pero aquí solo hay hermanos*', escrita en un muro.

Busca y registra las demás versiones de esta frase que aparecen, indicando la lengua en que están escritas.

6. Según las personas que aparecen en el audiovisual, ¿cómo se define la frontera?

Elige una de las definiciones y explícalo más profundamente con tus palabras.

7. ¿Cómo se conecta el audiovisual y las publicaciones con el poema “No hay fronteras” que leímos antes?

### Trabajo en grupo:

Después de ver el video y leer los posts, hagan una lista de **5 a 10** expresiones, personas o lugares que, para ustedes, representen la frontera.

Organicen esas ideas en un dibujo colectivo. Pueden usar papel kraft o cartulina, hojas, marcadores, lápices de colores, revistas etc. También pueden usar materiales propios o combinar con recortes e imágenes impresas.

→ La propuesta puede ser visual, poética, textual o una mezcla.

Presenten su trabajo al resto de la clase, argumentando y fundamentando las elecciones realizadas.

## GLOSARIO

- **Maleable:** algo que puede cambiar de forma, flexible, adaptable.
- **Subjetividad:** la manera en que cada persona ve, siente y entiende el mundo; su identidad y forma de ser.
- **Desplazada:** que fue sacada de su lugar original o tradicional.
- **Desterritorializada:** que no está limitada o encerrada en un solo territorio o espacio.
- **Reterritorializada:** que encuentra o construye un nuevo territorio o espacio propio.

## CREACIÓN POÉTICA

### Actividad 1:

Inspirándote en el poema “No hay fronteras” y en las actividades anteriores, escribe un pequeño poema que exprese tu experiencia con la frontera, tu barrio o tu forma de ver el mundo.

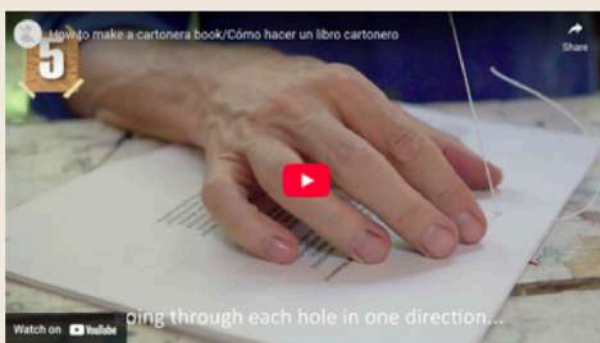
- Puedes mezclar lenguas, referencias locales, sentimientos o lugares que conozcas.
- Tu poema puede seguir la forma que prefieras: versos libres, rimas, repeticiones, frases cortas, una combinación de idiomas, etc.

## EXPOSICIÓN DE LOS POEMAS

### Actividad 2:

Al terminar los poemas, los vamos a compartir en grupo. Para eso, podrás elegir una de estas opciones:

- Grabar un video-poema colectivo, leyendo tu creación acompañado de una imagen o dibujo.
- Transformar tu poema en libro cartonero colectivo (Te invitamos a ver el siguiente video, donde se explica paso a paso cómo hacer una cartonera).




Si quieres, puedes incluir ilustraciones, collages o dibujos en tu poema.

<sup>27</sup> Vídeo da “Actividade 2” disponível em: <https://youtu.be/yAqRD9RM6XY?si=linZnOmc-2pl3VHY>

## PARA PROFUNDIZAR: EL VERBO 'SER' Y EL PRESENTE DE INDICATIVO

Te invitamos a explorar el uso del verbo ser en presente de indicativo. Observa la explicación y completa las actividades.

Observa en el cuadro los versos que utilizan el verbo 'ser' en el poema. Luego, reflexiona sobre su significado.

 ¿Qué nos dice el poema sobre la identidad del yo lírico?

sou da cidade sem mar  
sou andarilho sem lar  
[...]  
soy un marcador de mapas

### El Presente del Indicativo y el verbo 'ser'

► El Presente del Indicativo nos permite expresar lo que somos, hacemos y vivimos en el momento actual. También describe realidades que consideramos permanentes o cotidianas.

► El verbo 'ser' es especial porque lo usamos para:

*Decir quiénes somos:* Yo **soy** de Puerto Iguazú.

*Construir nuestra identidad:* **Soy** estudiante, **soy** viajero.

*Nombrar lo que sentimos como parte de nosotros:* La frontera **es** mi hogar.

En el poema "No hay fronteras", el presente del verbo 'ser' conecta el yo lírico con su identidad, su historia y su forma de ver el mundo.

### Actividad:

Escribe tres frases utilizando el verbo 'ser' en presente del indicativo. Inspírate en tu identidad personal y en la estructura del poema.

- Mezcla referencias personales (gustos, sentimientos, características) y territoriales (tu ciudad, tu barrio, tu cultura).