

Conhecendo a América Latina: uma proposta de projeto translúngua para o ensino de Espanhol durante a pandemia de Covid-19

Getting to know Latin America: a proposal for a translanguaging
project for the teaching of Spanish
during the Covid-19 pandemic

Francielle Viana da Rosa¹
Anamaria Welp²

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de projeto pedagógico para o 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. O projeto foi idealizado considerando-se sua potencial aplicação durante a pandemia de Covid-19, a partir de uma reflexão sobre o ensino de espanhol como língua adicional na educação básica brasileira. Para tanto, foram empregados conceitos sobre língua (BAKHTIN, 2016) e pedagogia translúngua (WELP, GARCÍA, 2022). O projeto versa sobre o conceito de América Latina e a constituição da identidade latino-americana por parte de estudantes brasileiros. Assim, foram pensadas tarefas que pudessem oferecer subsídios para a compreensão do tema e para a preparação do produto final do gênero biografia, nas quais os educandos mobilizassem recursos de todo o seu repertório linguístico. Tenciona-se auxiliar outros professores de espanhol a trabalhar com o conceito de América Latina e a oportunizar aos seus alunos uma aproximação a essa identidade coletiva latino-americana.

Palavras-chave: Espanhol como Língua Adicional; Pedagogia translúngua; Identidade latino-americana; Ensino remoto.

Abstract: This article presents a pedagogical project for the 9th grade of a public state school in the state of RS. The project was conceived considering its potential application during the COVID-19 Pandemic, based on a reflection on the teaching of Spanish as an additional language in Brazilian basic education. Drawing on the notion of the Bakhtinian perspective of language (BAKHTIN, 2016) and translanguaging pedagogy (WELP, GARCÍA, 2022), the project approaches the concept of Latin America and the constitution of Latin American identity by Brazilian students. Thus, the tasks were designed to offer subsidies for the understanding of the theme and to mobilize resources from students' entire linguistic repertoire for the construction of the final product, which involved the biography discourse genre. The article seeks to contribute to the practice of Spanish public teachers concerning the work with the concept of Latin America, and to the learning of Spanish by Brazilian students, speakers of Portuguese, in the sense of developing their Latin American collective identity.

Keywords: Spanish as an Additional language; Translanguaging pedagogy; Latin American identity; Remote teaching.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, RS, Brasil. Endereço eletrônico: francyellevrosa@hotmail.com.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Modernas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS, Brasil. Endereço eletrônico: anamaria.welp@ufrgs.br.

Introdução

O ensino de línguas adicionais, seja do espanhol ou de outra devidamente escolhida pela comunidade escolar, de acordo com suas necessidades, já esteve assegurado através da lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tratando-se especificamente da língua espanhola (LE), a lei 11.161/2005, conhecida como *lei do espanhol*, garantia a oferta obrigatória do idioma, com matrícula facultativa, na etapa do Ensino Médio (EM). Quanto ao Ensino Fundamental (EF), determinava-se que era “[...] facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries” (BRASIL, 2005). A legislação estipulava ainda que as instituições de todo o país teriam até 2010 para se adequar a essas novas normativas.

No entanto, pouco mais de dez anos após a aprovação da lei 11.161/05, propôs-se, pós-golpe de 2016, uma reforma do EM. Entre as mudanças impostas por essa (contra)reforma está a revogação da lei do espanhol. Também ficou definido como obrigatório o ensino da língua inglesa, alteração que não impactou apenas o EM, como também o EF. No que tange à etapa de nível médio, a lei 13.415/17 cita a possibilidade, mas não a obrigatoriedade, de se incluir a oferta de outras línguas, com preferência para o espanhol. Conhecendo-se a realidade da educação no Brasil, podemos presumir que tal decisão impacta principalmente a rede pública de ensino, que, com menos recursos, tem poucas condições de oferecer línguas adicionais não obrigatórias; diferentemente do que acontece com a rede privada.

Nesse sentido, destacamos os apontamentos feitos por Labella-Sánchez e Bevilacqua (2019, p. 265) sobre tal histórico de mudanças:

Após esse importante período de (re)introdução, (re)valorização e (re)estruturação do ensino de LE na educação básica, com um importante desenvolvimento do ensino de língua espanhola nas escolas, a partir de 2016, estabelece-se uma PL de desmantelamento e desintegração das políticas anteriormente construídas.

Inconformados e apreensivos com o futuro profissional e educacional, docentes e discentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e de outras instituições de ensino do Rio Grande do Sul (RS) se mobilizaram por meio do movimento que ficou conhecido como *#FicaEspanhol*. Depois de uma forte campanha promovida pelo coletivo, em dezembro de 2018, foi aprovada uma proposta de emenda à Constituição estadual, de nº 74, que adiciona ao Art. 209 o seguinte parágrafo: “§ 3º O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio.” (RS,

2021, p. 66). Desse modo, a LE passa a voltar gradativamente às grades curriculares, ao menos, das escolas estaduais.

Diante deste histórico recente, o objetivo deste artigo é descrever o processo de construção de um projeto pedagógico a partir da reflexão sobre o ensino de LE como língua adicional na educação básica brasileira, idealizado para ser aplicado durante a pandemia de Covid-19, cenário ao qual estivemos submetidos, entre 2020 e 2021, em razão de sua especificidade. O projeto está direcionado a uma turma do 9º ano do EF de uma escola da rede pública estadual do RS. O grupo está composto por alunos que não haviam até então tido nenhum contato escolar com o espanhol como disciplina, devido aos processos que essa língua percorreu para ter seu espaço garantido nos currículos. Além disso, ainda que possam ser adaptadas a outros contextos, inclusive pós-pandêmicos, as tarefas propostas ao longo do projeto foram pensadas para serem realizadas durante a vigência do Modelo Híbrido de Ensino.

Línguas adicionais e ensino

Entendemos *língua*, em consonância com Bakhtin (2016), como uma forma de interação social atravessada pelo contexto sócio-histórico no qual se encontram seus falantes e realizada por meio de “[...] enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2016, p. 11). Esses enunciados estão intrinsecamente atados a uma situação discursiva concreta, a uma intencionalidade, a outros enunciados realizados anteriormente, aos interlocutores e a uma compreensão responsiva por parte destes.

Neste cenário, também lançamos mão do conceito de repertório linguístico, relacionado às experiências do falante e aos recursos que mobiliza em cada uma dessas situações comunicativas. Segundo García e Sánchez (2018), tais recursos não estão necessariamente vinculados a apenas uma língua nomeada, já que a aprendizagem de uma nova língua não implica a formação de um novo repertório linguístico específico e separado do primeiro, mas sim a ampliação daquele já existente. Entendemos línguas nomeadas como aquelas definidas sociopoliticamente como tal (português, espanhol, inglês, francês etc.), em contraste com os recursos linguísticos contidos no repertório de um indivíduo bilíngue, onde não há divisão ou hierarquia entre as línguas que o compõem.

Acreditamos que essa perspectiva oferece elementos significativos para pensarmos a educação linguística na escola, porque não enxerga a língua como um elemento estático, compartimentado e isolado do falante. Dessa forma, valoriza-se todo o repertório linguístico que o estudante já possui e que poderá ser mobilizado no processo de ensino-aprendizagem do

que se entende como uma nova língua. Do ponto de vista do educando, isso significa poder utilizar-se de suas vivências e conhecimentos prévios no ambiente da sala de aula, de modo que a sua realidade esteja mais presente e a experiência escolar se torne mais significativa.

A ideia de repertório remete ao conceito de pedagogia translíngue (do inglês, *translanguaging*), a qual, ao contrário das pedagogias monolíngues, incentiva a ampla utilização desse repertório para o desenvolvimento de novas habilidades discursivas na língua-alvo e possibilita que o aluno selecione quais recursos utilizar de acordo com seus objetivos comunicativos, considerando-se o gênero do discurso em questão e a situação discursiva na qual estiver inserido. Segundo García (2013, p. 354), a translanguagem (ou *el translenguar*) se refere ao “[...] conjunto de práticas discursivas complexas de todos os bilíngues e as estratégias pedagógicas que utilizam essas práticas discursivas para libertar as maneiras de falar, ser e conhecer das comunidades bilíngues subalternas” (tradução nossa)³, sem que essas práticas estejam incontestavelmente atribuídas a uma ou outra língua. Por tais questões, Welp e García (2022, p.52) defendem também que uma perspectiva pedagógica translíngue estimula o educando a “[...] se tornar mais consciente de seu potencial expressivo e de seu poder de escolhas sobre a língua”, o que lhe oferece mais liberdade e autonomia sobre seu processo de aprendizagem.

Pensando especificamente no ensino de LE no Brasil, a translanguagem pode influenciar na percepção que temos sobre o espanhol e o português no contexto da América Latina. Afinal, se consideramos como essencial a aproximação entre as diferentes nações latino-americanas, devido não só à proximidade geográfica como também aos processos sócio-históricos que esses países têm em comum, não parece haver motivos para, na escola, afastar ou delimitar as línguas faladas de um ou de outro lado da fronteira. Inclusive, em certas regiões fronteiriças, é facilmente observável a fluidez das práticas linguísticas translíngues dos falantes dentro e fora do ambiente escolar. No sul do país, o contato e a influência mútua entre esses idiomas são notórios. É cada vez menos comum que encontremos alguém na região que jamais teve uma mínima interação com o espanhol, seja por familiares longínquos que vivem na Argentina ou no Uruguai, pela migração entre os países sul-americanos, por meio dos muitos turistas que chegam em direção ao litoral em época de veraneio, ou até mesmo pela cultura gaúcha que carrega em si alguns vocábulos provenientes dos países vizinhos.

³ “[...] conjunto de prácticas discursivas complejas de todos los bilingües y las estrategias pedagógicas que utilizan esas prácticas discursivas para liberar las maneras de hablar, ser y conocer de comunidades bilingües subalternas.” (GARCÍA, 2013, p. 354)

Mobilizando tais conceitos, abre-se uma perspectiva de aula de LE que objetiva uma educação linguística voltada à formação integral dos estudantes para a atuação em práticas sociais concretas, especialmente relacionadas ao cenário latino-americano. Durante tais atuações, espera-se que eles tenham a oportunidade de mobilizar todo o seu repertório linguístico, valendo-se de recursos do espanhol, do português e de outros idiomas aos quais tenham acesso, para alcançar seus objetivos de uso da língua, tanto no que se refere ao conteúdo – reconhecimento das identidades latino-americanas – quanto aos linguísticos – expansão de vocabulário e estruturas para compreender, interpretar e produzir textos na LE – e, assim, atuar significativamente em práticas permeadas pela leitura e pela escrita nos mais diversos contextos.

O componente curricular Língua Espanhola na Educação Básica

As aulas de línguas adicionais, tanto no EF, quanto no EM, são uma oportunidade de encontro com o outro, com novas realidades, diferentes visões de mundo e formas de expressá-las. Ademais, dessa maneira, os limites de acesso à informação se expandem, já que se proporciona o ingresso em um mundo organizado em outra língua. No caso da LE no Brasil, as aulas tornam-se um instrumento de acesso a uma realidade que está bastante próxima, mas que ao mesmo tempo se distancia por barreiras não só linguísticas, como também culturais, de não entender esse *outro*, ainda que na diversidade, como semelhante e copartícipe de uma mesma conjuntura. Isso permite que o trabalho com esse idioma na escola já cumpra um importante papel ao tentar ultrapassar, ou até mesmo dissolver, tais barreiras entre nações vizinhas. De acordo com Cáceres (2019, p. 177),

[...] isso, em uma era democrática em que o ser humano tem a liberdade de ir e vir, em que os fronteiriços manejam habilidosamente oportunidades, contrasta, espantosamente, com a falta de conhecimento entre vizinhos, o que geralmente desencadeia uma série de preconceitos que vêm à contramão da integração regional.

É essencial a compreensão de quais proximidades e semelhanças podemos desdobrar como objeto de conhecimento para desenvolver uma noção de pertencimento a esse contexto linguístico e social. O vínculo mais explícito é observado de uma perspectiva geográfica. O espanhol é a língua oficial de 19 dos 36 países do continente americano. Ao sul, o território brasileiro é o único que fala majoritariamente a língua portuguesa, sendo fronteiriço de dez países, entre os quais sete falam majoritariamente o espanhol. Em âmbito regional, o RS faz fronteira com dois destes: Uruguai e Argentina.

O texto de justificativa da Proposta de Emenda Constitucional (PEC-270/2018), que visava restabelecer a oferta do ensino de LE no estado, acrescenta alguns argumentos nesse sentido. Afirma que, em termos demográficos, o espanhol está entre os três idiomas mais falados no mundo, com 5,85% da população mundial, além de ser a segunda língua mais utilizada internacionalmente para fins diplomáticos e comerciais. Desde um panorama econômico, o mesmo documento destaca o MERCOSUL, fundado em 1991, composto por Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai⁴, e que possui como idiomas oficiais reconhecidos o espanhol, o português e o guarani.

Podemos pensar ainda no bloco América Latina, no qual o Brasil está inserido. Segundo o Dicionario Panhispánico de Dudas, o termo se refere ao “[...] conjunto de países do continente americano em que se falam línguas derivadas do latim (espanhol, português e francês) [...]”⁵ (LATINOAMÉRICA, 2005) (tradução nossa). Contudo, é possível complexificar esse conceito a partir de um ponto de vista histórico. Tendo em vista que essas línguas chegaram à América por meio da invasão europeia, esses países não possuem apenas uma origem linguística em comum, mas também uma história de exploração e dominação por parte de países desenvolvidos. Nesse caminho partilhado, podemos incluir as invasões europeias, o processo de colonização, as independências, os golpes de Estado e as ditaduras militares.

Desde um ângulo cultural, devido ao referido histórico, a América Latina pode ser reconhecida pela diversidade e pela mescla de influências. Uma sociedade que compreende em suas origens os diferentes povos nativos da América, brancos europeus e etnias africanas, ainda que por um processo tão violento e brutal, termina por caracterizar-se por manifestações de pluralidade étnica, linguística, artística e religiosa. Tal processo foi denominado pelo antropólogo cubano Fernando Ortiz como *transculturação*, já que, segundo ele,

[...] em todo abraço de culturas acontece o mesmo que na cópula genética dos indivíduos: a criatura sempre tem algo de ambos progenitores, mas também é sempre diferente de cada um dos lados. Em sua totalidade, o processo é uma transculturação, e este vocábulo compreende todas as fases de sua parábola.⁶ (ORTIZ, 1983, p. 90) (tradução nossa)

⁴ De 2012 a 2016, a Venezuela também compunha o bloco. Entretanto, desde dezembro de 2016, está suspensa por descumprir o Protocolo de Adesão, quando violou a Cláusula Democrática.

⁵ “[...] conjunto de países del continente americano en los que se hablan lenguas derivadas del latín (español, portugués y francés) [...]” (LATINOAMÉRICA, 2005)

⁶ “[...] en todo abraço de culturas sucede lo que en la cópula genética de los individuos: la criatura siempre tiene algo de ambos progenitores, pero también siempre es distinta de cada uno de los dos. En conjunto, el proceso es una transculturación, y este vocablo comprende todas las fases de su parábola.” (ORTIZ, 1983, p. 90)

Entre outros aspectos de aproximação desses mundos constituídos pelo espanhol e pelo português, está o fluxo de pessoas que ocorre entre os países latino-americanos. Na América do Sul, a proximidade entre os territórios e a não exigência de passaporte para se locomover de um país a outro são grandes facilitadores desses movimentos. Esses trânsitos fazem com que ingresse no Brasil um número significativo de falantes de espanhol todos os anos. De acordo com o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), entre os anos de 2010 e 2019, “[...] os maiores números de registros de imigrantes de longo termo foram entre os nacionais da Venezuela (142.250), Paraguai (97.316), Bolívia (57.765) e Haiti (54.182), representando 53% do total de registros.” (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020, p. 3).

O projeto

Nesta seção, tencionamos sintetizar, didaticamente, uma forma de transpor as questões discutidas acerca da identidade latino-americana e da inter-relação entre português e espanhol na construção do projeto *¿Quiénes somos los latinoamericanos?*. Para tanto, tomamos como base outras propostas de estruturação de tarefas e unidades didáticas, com as quais dialogamos em sua organização e fundamentos conceituais (SCHLATTER, GARCEZ, 2012; WELP, GARCÍA, 2022).

O ponto de partida foi a definição da temática a ser trabalhada: *América Latina e suas vertentes*, conforme os objetos de conhecimentos do componente LE direcionados ao 9º ano da Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino (MR) (2021). A escolha também se justifica pela relevância da aproximação e compreensão da realidade latino-americana, como defendido anteriormente.

O segundo passo foi selecionar o produto final a ser elaborado. A escolha do gênero biografia se deve ao fato de que, por meio dele, se oferecem aos educandos oportunidades de encontro e de identificação com personalidades latino-americanas, eleitas de acordo com seus critérios e preferências pessoais. Isso significa que aqueles que estão envolvidos com o mundo do esporte podem, por exemplo, optar por trabalhar com a história de um jogador de futebol, ou que outros que se interessam por literatura, com escritores; por música, com cantores, etc.

Para tanto, faz-se necessário compreender quem somos nós, os latino-americanos, quais países estão relacionados ao conceito e o que temos em comum. A ideia é desenvolver nos estudantes a consciência sobre nossa identidade latino-americana, valorizando as formas de subjetividade que estão presentes em nosso continente, entre elas a língua espanhola. Da mesma forma, pretende-se promover o debate sobre o pertencimento a essa comunidade que é

frequentemente ignorada por brasileiros, por julgarem que o Brasil não faz parte da América Latina por não ter o espanhol como língua majoritária. Assim, propomos um projeto que não focaliza apenas o ensino da língua como fim em si mesmo, mas principalmente o que se pode fazer com esse novo repertório que está sendo acrescido àquele que o educando já carrega.

A etapa seguinte consistiu na busca e seleção de textos autênticos⁷, que contemplassem a temática e que oferecessem subsídios para o desenvolvimento dos objetivos propostos. Considerando que esses textos são o centro das tarefas, eles precisavam trazer dados que proporcionassem o trabalho com a noção de América Latina, além de elementos a serem mobilizados para a produção final. A partir disso, passamos à descrição das tarefas que visam explorar essa seleção por meio de perguntas, discussões e pequenas produções, envolvendo processos de leitura e compreensão, tal como de reação aos textos.

Especificações do projeto

O projeto *¿Quiénes somos los latinoamericanos?* foi construído levando em consideração os objetos de conhecimento e habilidades definidos pela MR (2021). Da mesma forma, fazemos relações com as competências definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tendo em vista que a BNCC não conta com recomendações específicas para o componente LE, optamos por utilizar as competências gerais da área de Linguagens. Apresentamos também os gêneros discursivos que estruturam o projeto, entre eles, a biografia. Todas essas especificações estão expostas no quadro abaixo, que adapta o modelo de organização utilizado por Welp e García (2022).

Quadro 1 - Especificações do projeto

Título:	<i>¿Quiénes somos los latinoamericanos?</i>
Tema:	América Latina e suas vertentes
Público Alvo:	9º ano do EF de uma escola pública da rede estadual do RS
Perguntas essenciais:	Quem são os latino-americanos? Eu conheço pessoas latino-americanas? Eu sou latino-americano? O que o espanhol tem a ver com tudo isso?

⁷ “Entendem-se por textos autênticos aqueles que não foram produzidos com a finalidade de ensinar a língua simplesmente, mas que são fruto de práticas sociais desempenhadas por usuários da língua espanhola” (WELP, ALVES, 2019).

Objetivos:	Objetivos de conteúdo: - identificar os países que falam espanhol como língua oficial, de forma a localizar-se no mundo; - conhecer e compreender os conceitos de América Latina e latino-americano; - reconhecer e fazer relações entre a realidade dos países latino-americanos e seu cotidiano.	Objetivos linguísticos: - ler, compreender, reagir e produzir textos em LE utilizando-se de todo o seu repertório linguístico, inclusive dos aportes e das relações com o português e/ou outras línguas; - identificar, compreender e produzir textos do gênero biografia; - conhecer e utilizar materiais de apoio à leitura e à escrita (ferramentas de pesquisa, dicionários e tradutores online).
Competências Específicas da BNCC:	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.	
Correspondência à MR do RS - 2021	Objetos do conhecimento: - América Latina e suas vertentes. - Cultura de povos latinos (ex.: mexicanos, peruanos, argentinos, uruguaios...).	Habilidades: - Inserir-se em práticas de escrita que mobilizem saberes já construídos, propiciando o contato intercultural com as produções em LE. - Valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, enciclopédias, etc.).
Gêneros discursivos estruturantes:	Mapa, reportagem, música, videoclipe, comentários do Youtube, letra de música, biografia.	
Produção final:	Biografias de personalidades latino-americanas em português e espanhol.	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

As tarefas propostas

Todas as tarefas foram construídas tendo como elemento central um texto autêntico produzido em espanhol ou português. A partir de cada texto foram produzidas as tarefas de pré-leitura, leitura, compreensão e reação que compõem cada um dos blocos. Considerando que entendemos como texto as produções orais, escritas, imagéticas ou audiovisuais (BRASIL, 2018), que se concretizam através de um gênero do discurso e que possuem uma intenção comunicativa (BAKHTIN, 2016), ao introduzir a leitura de cada um deles no projeto, se faz uma pergunta ou se apresenta uma motivação de leitura, de forma a sempre oferecer aos educandos um objetivo concreto para ler o texto proposto.

Destacamos que o projeto aqui desenvolvido ainda não foi aplicado, mas está pensado e direcionado a uma turma de 9º ano de uma escola pública que, devido à pandemia, esteve trabalhando através do Modelo Híbrido de Ensino. Por esse motivo, sugerimos que algumas tarefas sejam exploradas de forma síncrona e outras de maneira assíncrona, citando as

plataformas que foram utilizadas pela Rede Estadual de Educação do RS. No entanto, é possível adaptar essas tarefas a outros contextos de ensino, de acordo com as características específicas de cada turma, escola ou rede e fazendo adequações para o modelo remoto ou presencial. As tarefas construídas estão disponíveis integralmente neste artigo.

Tarefa de introdução à temática

A primeira tarefa proposta introduz a temática do projeto e também o próprio componente curricular, pois estima-se que grande parte dos estudantes tiveram seu primeiro contato formal com a LE, em um ambiente escolar, nos anos letivos de 2020 e 2021, pelos motivos já expostos anteriormente. Sendo assim, procura-se verificar qual contato os alunos já tiveram ou mantêm com o espanhol e quais são seus conhecimentos prévios quanto à temática do projeto.

Essa verificação preliminar se faz por meio de perguntas escritas em espanhol e relacionadas à experiência individual do aluno, seus gostos pessoais e seus conhecimentos de mundo. Oferece-se ainda a oportunidade de se responder, tanto em espanhol quanto em português, uma estratégia embasada na pedagogia translíngua e que se justifica também, neste caso, pelo fato de que muitos ainda dispõem de um repertório incipiente na língua-alvo.

As perguntas funcionam como uma pré-leitura para o texto que se segue: um mapa que identifica os 21 países falantes de espanhol como língua oficial no mundo. A segunda parte da tarefa orienta o estudante a fazer uma comprovação da resposta que deu anteriormente sobre quais países ele já sabia ou acreditava que falam o idioma. Desse modo, a tarefa propõe a leitura do texto com uma motivação prévia que está de acordo com o gênero discursivo apresentado. As seguintes questões seguem trabalhando com a compreensão do mapa e com os dados oferecidos sobre o mundo hispânico.

A tarefa foi construída para que se possa realizá-la de forma assíncrona, com a possibilidade de publicação do material na plataforma Google Classroom ou de envio para impressão e distribuição na escola para os alunos sem acesso ao ambiente virtual. Quanto ao envio online, o texto e as perguntas podem ser organizados em um desenho gráfico adequado e enviados como um arquivo PDF ou podem ser sistematizados na ferramenta Google Forms, que facilita o processo de recebimento das respostas dos estudantes.

Figura 1 - Tarefa de introdução temática

Tarefa de Introdução Temática (Gênero: mapa)

Introdução temática

→ **Para começar...**
Contesta a las cuestiones abajo en portugués o español, de acuerdo con la lengua que te sientas más comfortable:

1. ¿Ya estudiaste español antes? ¿Cómo fue tu experiencia?
2. ¿Conoces o te gusta alguna serie, película, cantante, actor u otro artista en español?
3. ¿Sabes dónde se habla español en el mundo? Cita por lo menos 10 países que crees que tengan el español como lengua oficial.

Aprofundando o tema

→ **¿Dónde se habla español?**

Mapa de los países hispanohablantes



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/59708769725172866/>; Accedido en: 02 de septiembre de 2021

A partir de las informaciones del mapa, soluciona las actividades abajo en portugués o español, de acuerdo con la lengua que te sientas más comfortable:

1. ¿Conseguiste identificar todos los países que pusiste como respuesta en la pregunta 3 de la tarea anterior?
2. De acuerdo con el mapa, ¿cuántos países hablan español como lengua oficial en el mundo?
3. Observando el mapa, ¿cuáles países no te imaginabas que hablaban español? ¿Hay alguno que te haya sorprendido?
4. ¿Percibiste alguna diferencia en la escritura de los nombres de los países? ¿Cómo nombramos esos países en portugués?
5. ¿Cuál es el único país que habla español oficialmente en África?
 Guinea-Bisáu.
 Sudáfrica.
 Puerto Rico.
 Guinea Ecuatorial.
6. ¿Cuál es el único país que habla español en Europa?
 Francia.
 España.
 Portugal.
 México.
7. ¿En cuál continente está el mayor número de países hispanohablantes?
 Europa.
 África.
 América.
 Asia.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Tarefas de leitura 1, 2 e 3

Após a introdução da temática, que traz dados sobre os países que utilizam o espanhol oficialmente, passamos a trabalhar, na primeira tarefa de leitura, com as noções de América Latina e Hispânica e, principalmente, as distinções entre elas. A Tarefa de leitura 1 aborda leitura, compreensão e reação a um texto audiovisual do gênero reportagem.

Pensada para ser realizada em uma aula síncrona via Google Meet, a primeira parte propõe uma discussão oral introdutória entre os alunos e a professora a partir de perguntas motivadoras. As questões buscam verificar o que os educandos já conhecem sobre esses dois conceitos e se se sentem inseridos em algum deles. A discussão poderá acontecer simultaneamente em português e espanhol, com a docente utilizando o seu repertório linguístico

na língua adicional e os discentes optando pelos recursos já aprendidos (de ambos os idiomas) que considerarem mais adequados para expressar-se de maneira significativa e satisfatória.

No momento seguinte, propomos que se assista ao vídeo com a reportagem disponível no YouTube, que aborda o sentimento dos brasileiros de não identificação como latino-americanos. Contudo, ainda não deve ser revelado para o grupo que se trata de uma reportagem, já que o intuito é que os alunos tentem identificar a qual gênero pertence aquele vídeo e, conseqüentemente, qual sua função no mundo. Na continuação, são estruturadas tarefas de compreensão e reação ao texto, que demandam uma nova reprodução do vídeo. A última parte da tarefa trata de ultrapassar os limites do texto e propõe que os estudantes explorem o site do Memorial da América Latina, com o propósito de descobrir quais atividades são oferecidas lá. O momento final é de compartilhamento dos dados encontrados e de discussão sobre as atividades de que cada um gostaria de participar.

Figura 2 - Tarefa de leitura 1

Tarefa de leitura 1 (Gênero: reportagem)

Tarefa de pré-leitura

→ **¿Latinoamericano o hispanoamericano?**
Discute con tus compañeros de clase y con la profesora las siguientes preguntas:

1. ¿A qué piensas que puede referirse el término hispanoamericano?
2. ¿Ya escuchaste alguna vez el término latinoamericano? ¿Sabes qué significa?
3. ¿Te consideras latinoamericano? ¿Por qué?
4. ¿Qué personalidades latinoamericanas (artistas, cantantes, actores...) conoces?

Leitura do texto audiovisual

→ **¿Vamos a ver un video?**
Mira con atención el siguiente video y luego contesta a las siguientes preguntas.

1. ¿Qué tipo de video es ese? Entre las opciones abajo, crees que ese video es:
() una película.
() un reportaje.
() un documental.
2. Explica tu respuesta anterior. ¿Por qué crees que el video pertenece a ese género?



<https://www.youtube.com/watch?v=KOEQ9AuHFFE>

Tarefas de compreensão e reação ao texto

→ **Pensando sobre el reportaje...**
Contesta a las siguientes preguntas sobre el reportaje hecho por la Agencia EFE.

1. ¿De qué trata el reportaje? ¿Cuáles informaciones trae para el debate sobre el concepto de "latinoamericano"?
2. ¿Por qué crees que solo 4,2% de los brasileños se identifican con ese término?
3. Según las informaciones del video, ¿quién creó este Memorial? ¿Dónde se ubica?

→ **¿Qué opinas tú?**
Ahora debes reflexionar y opinar sobre lo que habla el entrevistado en el reportaje.

1. ¿Qué opina al ser entrevistado en el video el director del Memorial da América Latina, Jorge Damião?
2. ¿Estás de acuerdo con Jorge Damião? ¿Por qué?

Ultrapassando os limites do texto

→ **Conociendo el Memorial de América Latina...**
Accede al sitio web del Memorial da América Latina (<https://memorial.org.br/fundacao/>) y comparte con tus compañeros de clase:

1. Cuáles actividades son ofrecidas al público por el Memorial.
2. Cuáles de esas actividades te gustaría participar. Cita por lo menos tres.
3. Por qué escogiste esas actividades.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

O texto principal escolhido para a Tarefa de leitura 2 foi a música *La Gozadera*, do grupo Gente de Zona, cuja letra convida para uma festa dos países latinos. Como pré-leitura, propomos três questões aos estudantes com o propósito de verificar se já conhecem a música e os cantores e quais suas expectativas quanto a uma canção com esse título. A ideia é que essa discussão inicial seja feita oralmente na aula síncrona e introduza o primeiro contato com a música e o videoclipe.

Ao reproduzir o vídeo, o objetivo dos estudantes é tentar descobrir o que significa a expressão *la gozadera*, a partir da letra e das imagens. A tarefa pode gerar uma nova discussão entre os alunos sobre os elementos que encontraram e quais podem justificar cada suposto significado levantado para o termo. Na sequência, busca-se explorar o texto a partir de uma transcrição da letra da música. Para tanto, o primeiro movimento a ser realizado é identificar os países que falam espanhol e que aparecem na letra. Logo são feitas algumas perguntas, que desta vez devem ser respondidas por escrito. Essas questões trazem à tona pontos relevantes a serem abordados quanto à temática e aos conteúdos trabalhados no projeto: o porquê de o Brasil fazer parte da música, mesmo não falando espanhol oficialmente; o que se pode identificar na letra como elementos culturais latino-americanos; e se o grupo se sente convidado a fazer parte desta grande festa.

As seguintes partes trazem um trabalho específico com o vocabulário da música, focando em expressões que podem ser menos transparentes, isto é, mais distantes da língua portuguesa. Para esse exercício de reflexão linguística, propõe-se que os estudantes tentem relacionar cada expressão com seu significado a partir do texto e logo após comprovem suas respostas utilizando a internet como instrumento de pesquisa. A ideia é que pensem como poderiam explicar, agora em português, o significado dessas palavras para um falante brasileiro que escutou a música.

Por fim, a última proposta é de reação ao texto. O objetivo, neste caso, é explorar possíveis ações a serem realizadas depois de assistir a um vídeo na plataforma Youtube. Afinal, o objetivo da aula de língua adicional é possibilitar a inserção dos educandos em práticas sociais concretas (BRASIL, 2018; RS, 2021). Sendo assim, torna-se relevante a realização de tarefas que tragam os gêneros autenticamente utilizados nessas práticas, além de oportunizar que os estudantes os produzam empregando novos recursos linguísticos.

Nesse sentido, pergunta-se ao aluno se ele reagiria com um *me gusta* ou um *no me gusta* ao vídeo, se compartilharia em outras redes sociais e/ou se adicionaria a sua *playlist* pessoal. Além disso, solicita-se uma pequena produção, em ambas as línguas, no gênero comentário. É por meio dessa pequena produção que os estudantes poderão expressar sua opinião sobre a

grupo cubano ou do cantor estadunidense. Por último, trabalha-se mais especificamente com as características do gênero, buscando ofertar elementos para que posteriormente possam escrever seu próprio texto observando tais aspectos. Além disso, se oferecem recursos importantes na língua adicional, oportunizando a ampliação do repertório linguístico do estudante quanto a estruturas e vocábulos tipicamente utilizados neste gênero textual e que poderão ser mobilizados em sua produção final.

Figura 4 - Tarefa de leitura 3

Tarefa de leitura 3 (Gênero: Biografia)

Tarefa de pré-leitura

→ **Conociendo la biografía de los cantantes...**
 ¿Qué datos esperas encontrar en una biografía?

<input type="checkbox"/> fecha de nacimiento	<input type="checkbox"/> ropas que suele usar
<input type="checkbox"/> nivel de escolaridad	<input type="checkbox"/> informaciones sobre la familia
<input type="checkbox"/> color del pelo	<input type="checkbox"/> las notas de la escuela
<input type="checkbox"/> profesión	<input type="checkbox"/> premios o logros profesionales
<input type="checkbox"/> nacionalidad	<input type="checkbox"/> nombre de la calle donde vive

Leitura do texto

→ **¿Vamos a conocer un poco más sobre los cantantes de "La Gozadera"?**
 Lee las siguientes biografías sobre el grupo Gente de Zona y el cantante Marc Anthony disponibles en el sitio buenamusica.com y después vuelve a la actividad anterior a confirmar cuáles datos aparecen o no en las biografías de los cantantes.

Biografía de Gente de Zona
 La historia, vida y legado musical de Gente de Zona



Gente de Zona (a veces Gente D' Zona), es el grupo más importante de Cubatón (denominación cubana para el reggaetón generado en la isla caribeña). El grupo fue iniciado por Alexander Delgado en el año 2000. Combinan ritmos de reggaetón con otras formas de música tradicional cubana. Este grupo tiene un sonido explosivo, en el que la energía del reggaetón no oculta la musicalidad latente de los ritmos afrocubanos, impacta desde escena interpretado en vivo por la banda de excelentes músicos de Cuba que acompaña al trío, una amalgama de ajustadas voces, efectivas letras, y un fenomenal despliegue coreográfico. En sus inicios, el grupo estaba encabezado por Jacob Forever, Alexander y Nando Pro, se hizo famoso con su álbum titulado Lo Mejor que Suena Ahora vol II. En 2012, Jacob Forever y Nando Pro tomaron la decisión de iniciar su propio proyecto musical, por lo que Randy Malcom Martínez (ex Charanga Habanera) se unió a Gente De Zona con una gran aceptación por parte del público.
 Adaptado de: <https://www.buenamusica.com/gente-de-zona/biografia>

Biografía de Marc Anthony
 La historia, vida y legado musical de Marc Anthony



Marco Antonio Muñoz Ruiz Rivera, mejor conocido por su nombre artístico Marc Anthony, es un cantante, actor y productor estadounidense de origen puertorriqueño. Nació el 16 de septiembre de 1968 en la Ciudad de Nueva York, Nueva York, Estados Unidos, de padres de Guayama, Puerto Rico. Es hijo de Felipe Muñoz y Guillermina Rivera. Su madre Guillermina era ama de casa; su padre, Felipe Muñoz, músico y trabajador del comedor de un hospital. Anthony creció en East Harlem, también conocido como Spanish Harlem o El Barrio, y es el menor de ocho hijos. Cuando niño le gustaba hacerle bromas a las maestras sustitutas simulando ser un estudiante latino recién llegado a Estados Unidos, que no hablaba inglés. Sin embargo, siempre estuvo muy apegado a sus raíces puertorriqueñas y de hecho su padre no soportaba que sus hijos hablaran inglés en casa. Marc Anthony es el artista de salsa tropical más vendido de todos los tiempos. Es conocido por sus números de salsa latina y baladas, además ha ganado numerosos premios y sus logros han sido reconocidos en todo el mundo.
 Adaptado de: <https://www.buenamusica.com/marc-anthonys/biografia>

Explorando o texto

→ **¿Quiénes son los cantantes?**
 Separa en los cuadros las siguientes informaciones relacionadas a Gente de Zona y Marc Anthony, de acuerdo con sus biografías.

- Tiene origen cubano.
- Nació en Estados Unidos.
- Fue concebido por el cantante Alexander Delgado.
- Es conocido por el ritmo "cubatón".
- Es muy conocido por cantar salsa.
- Tiene influencia de ritmos afrocubanos
- Se siente muy cerca de sus orígenes puertorriqueños.

Gente de Zona	Marc Anthony

Refletindo sobre o gênero

→ **¿Qué es una biografía?**

- ¿Ya habías leído una biografía antes? ¿De quién?
- A partir de las biografías que leíste, ¿cuál es el objetivo de este tipo de texto?
- ¿Qué datos te parecen que no pueden faltar en una biografía?
- Completa la tabla con SÍ o NO para la presencia de estas características en el género biografía:

Utiliza muchos verbos en futuro.	
En general, organiza los hechos en un orden cronológico.	
Se utiliza de un lenguaje poético.	
Suele contener informaciones falsas o equivocadas.	
Tiene el compromiso de traer informaciones verdaderas.	
Predominan los verbos conjugados en el tiempo pasado.	

5. Además de las características que ya están en la tabla, ¿qué otras características tú añadirías a una biografía?

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Tarefa de produção final

Todas as tarefas apresentadas até aqui buscaram mobilizar elementos, sejam linguísticos ou relacionados ao conteúdo temático, para a elaboração da produção final. Essa produção precisa ter um propósito discursivo, uma interlocução projetada, ser realizada em um gênero do discurso específico e possuir um suporte adequado para sua publicação (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Neste caso, propomos como produção final um livro de biografias de personalidades latino-americanas, escolhidas pelos estudantes de acordo com suas preferências pessoais. A decisão pela biografia como produto final se deu em razão da representatividade para a construção da identidade latino-americana dos estudantes. Ao escolherem personalidades latino-americanas de sua preferência, se percebem como sujeitos deste continente, que partilham interesses e características e, dessa forma, reconhecem seu pertencimento à comunidade. Ao estabelecerem como interlocutores outros jovens brasileiros, compartilham suas preferências e provocam a reflexão sobre a relação identitária entre brasileiros e latino-americanos.

Cada aluno deverá escrever uma versão em português e outra em espanhol da biografia com o objetivo de atingir como público latino-americano falantes das duas línguas e de explorar todo o seu repertório linguístico. Quanto à publicação, sugerimos que os próprios autores possam escolher em que suporte veicular seus textos; embora a professora possa auxiliar levantando algumas opções como blogs, ebooks, facebook, instagram, etc. No entanto, é válido ressaltar que, a depender das eleições feitas pelos estudantes, será necessário fazer adaptações no formato.

Ao longo desta proposta, são feitas instruções quanto à escrita, oferecidos novos exemplos do gênero e indicados dicionários e tradutores online que podem auxiliar na construção do texto em língua adicional. Conhecer e utilizar esses e outros materiais de apoio à leitura e à escrita fazem parte dos objetivos do projeto e podem ser de grande valia, principalmente no trabalho com grupos que ainda possuem poucos recursos linguísticos no novo idioma.

De acordo com as necessidades da turma, também podem ser adicionadas novas tarefas que lidem com elementos linguísticos específicos a serem mobilizados na construção do texto e que estão sendo requeridos pelos estudantes. Um exemplo disso, no caso das biografias, poderia ser o trabalho mais sistematizado com verbos no pretérito perfeito ou com os numerais para fazer referência às datas. Esses elementos não aparecem explicitamente nas tarefas propostas aqui, tendo em vista a limitação da extensão deste artigo e aos conhecimentos prévios e especificidades de cada grupo com o qual o projeto poderá vir a ser trabalhado.

Figura 5 - Tarefa de produção final

Tarefa de produção

Orientações para a produção

→ **¡Ahora es tu turno!**
Nuestro grupo va a escribir un libro llamado “¿Quiénes somos los latinoamericano? / Quem somos nós latino-americanos?”, con biografías de personalidades importantes de Latinoamérica. Para eso, la idea es que utilices tus conocimientos sobre qué es ser latinoamericano y elijas una personalidad latinoamericana que te parezca importante (sea hablante de español o no) para escribir su biografía en las dos lenguas.

Para tanto, debes seguir los siguientes pasos:

1. Elige una personalidad latinoamericana que te parezca interesante. Puede ser un(a) cantante, actor o actriz, futbolista, pintor o pintora, activista, político o política, etc.
2. Busca en internet por lo menos 3 sitios diferentes con biografías o datos e informaciones importantes sobre esa persona.
3. Selecciona los datos que te parezcan más relevantes sobre esta personalidad de Latinoamérica.
4. Escribe con tus palabras, en un archivo de *Google Docs*, una biografía corta sobre esa personalidad. Acuérdate de tener en cuenta las principales características del género biografía estudiadas en la tarea anterior.
5. No te olvides de elegir una foto de esta persona para ilustrar tu texto y de poner las fuentes utilizadas para conseguir las informaciones sobre esa personalidad.

Antes de escribir, también debes pensar y definir las siguientes informaciones con tus colegas:

- ¿Cuál es el público objetivo de ustedes?
- ¿Dónde ese texto va a ser publicado?
- ¿Cómo será organizado el conjunto de biografías producido por ti y tus compañeros de clase?

→ **Para inspirarte...**
Acá puedes observar otras tres biografías para inspirarte a hacer la tuya.
¡Usa tu creatividad!

HOLA!
Shakira
21 Febrero 1977
Barranquilla, Colombia
Página oficial: <http://www.shakira.com>
Profesión: Cantante

Shakira define su estilo de música de una forma singular. Una mezcla que incluye: una combinación de pop con canción mexicana y, por casualidad, no olvidamos el cumbia en el género. El resultado de los estilos de estos dos países: **peruano**.

Shakira es una de las artistas más importantes en el panorama del pop. La colombiana acaba de ganar el premio Grammy a la mejor cantante pop latina y su último disco lleva más de 10 millones de copias vendidas por todo el mundo.

<https://www.hola.com/biografias/shakira/>

e biografia
Shakira
Cantora colombiana
Por Dina Freije
Estadística e profissão

RESUMO DA BIOGRAFIA DE SHAKIRA

Shakira (1977) é uma cantora e compositora colombiana, de pop-rock latino, grande estrela da música sul-americana no mundo. Criou músicas que viraram hits como *Waka Waka*, *Loca* e *Robioto*.

Shakira Isabel Mebarak Ripoll nasceu em Barranquilla, Colômbia, no dia 11 de fevereiro de 1977. É filha de William Mebarak, um comerciante de joias, descendente de libaneses que migraram para os Estados Unidos, e sua mãe, Nely Ripoll tem descendência espanhola.

<https://www.ebiografia.com/shakira/>

Biografías y Vidas
LA ENCICLOPEDIA BIOGRÁFICA EN LÍNEA

Shakira
[Shakira Isabel Mebarak Ripoll, Barranquilla, 1977] Cantante colombiana de pop-rock latino. Fue muy poco las estrellas latinoamericanas de la música pop-rock que han logrado un éxito internacional tan elevado como Shakira, referente y competidora en cataluña e inglés que ha alcanzado un puesto destacado en los archivos de estos idiomas.

<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/shakira.htm>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, abordamos questões relacionadas ao ensino de LE como língua adicional, com especial atenção para o cenário pandêmico, em uma escola da Rede Estadual do RS. Tivemos como objetivos refletir sobre essa realidade educacional e apresentar uma proposta de projeto pedagógico direcionado a esse contexto.

Para tanto, foram discutidos alguns conceitos sobre concepção de língua, translinguagem e educação linguística a partir de teóricos e pesquisadores como Bakhtin (2016), Schlatter e Garcez (2012), García (2013) e Welp e García (2022), além de tomarmos

como base os documentos oficiais que orientam a educação nacional e estadual. Nesse sentido, defendemos o ensino da língua adicional como uma oportunidade de ampliação do acesso, por parte dos estudantes, a novas práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita e, portanto, de expansão de seu repertório na construção de suas identidades bilíngues.

Entender a história instável do ensino de LE no Brasil e no RS por meio da aprovação e revogação de leis configurou-se em um passo necessário para compreender o contexto atual de reinserção deste idioma nos currículos. Discutir as justificativas para a presença deste componente nas escolas brasileiras trouxe ainda mais relevância à temática escolhida para a construção do projeto. Evidenciou a necessidade de se entender o contexto linguístico latino-americano e ofertar aos estudantes os recursos necessários para transitar com confiança e autonomia nessa realidade, por meio do uso de todos os recursos de seu repertório para ultrapassar as barreiras construídas entre línguas e, por consequência, entre culturas.

A pandemia do novo coronavírus e a implementação do Modelo Híbrido de Ensino trouxe muitos desafios e exigiu rápidas adaptações por parte do corpo docente das escolas públicas. Pensar em tarefas que pudessem ser desenvolvidas de forma síncrona e assíncrona através das novas plataformas de ensino, assim como oferecer exemplos da viabilidade da construção de projetos pedagógicos ainda neste contexto adverso, também formou parte da construção deste artigo.

Em suma, esperamos que a elaboração do projeto *¿Quiénes somos los latinoamericanos?*, mobilizando os conceitos aqui explorados, seja uma contribuição para área da educação linguística. Tencionamos auxiliar outros professores de LE a se inspirarem a trabalhar com o conceito de América Latina em sala de aula e, assim, oportunizarem aos seus alunos uma aproximação com essa identidade coletiva latino-americana.

Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 15 de out. 2021.

BRASIL. **Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (...) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
CÁCERES, G. H. Por que faz sentido manter a oferta da Língua Espanhola na Educação Básica do Rio Grande do Sul? In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D. L.; SANTOS, G. R. dos. (Orgs.). **#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades.** Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 167-193.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Imigração e refúgio no Brasil.** Relatório Anual 2020 - Resumo Executivo. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/Resumo_Executivo_Relatório_Anual.pdf. Acesso em: 28 nov. 2021.

GARCÍA, O. El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. In: DUMITRESCU, D.; PIÑA-ROSALES, G. (Orgs.). **El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares.** New York: Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2013. p. 353-373.

GARCÍA, O.; SÁNCHEZ, M. T. Transformando la educación de bilingües emergentes en el estado de Nueva York. **Language, Education, and Multilingualism**, v. 1, p. 138-156, 2018.

LABELLA-SÁNCHEZ, N.; BEVILACQUA, C. R. Entender o passado para agir no presente: trajetória do ensino de espanhol no Brasil e as repercussões em contextos mais locais. In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D. L.; SANTOS, G. R. dos. (Orgs.). **#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades.** Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 253- 274.

LATINOAMÉRICA. In: **Diccionario Panhispánico de Dudas.** Madrid: Real Academia Española, 2005. Disponível em: <https://www.rae.es/dpd/Latinoamérica>. Acesso em: 18 out. 2021.

ORTIZ, F. Del fenómeno social de la *transculturación* y de su importancia en Cuba. In: _____. **Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar.** La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1983. p. 86-90.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do RS. **Referencial Curricular Gaúcho: Linguagens.** v. 1. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do RS. **Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino: ano letivo 2021 - Componente Língua Espanhola.** Porto Alegre: SEDUC/RS, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1JIADrkaGjCIer0K4dCf9p7cqsrazRNff/view?usp=sharing>. Acesso em: 23 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 270/2018.** Acrescenta parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do RS. Disponível em:

<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao/tabid/325/SiglaTipo/PEC/NroProposicao/270/AnoProposicao/2018/Default.aspx>. Acesso em: 18 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do RS**. Texto constitucional de 3 de outubro de 1989 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n.º 1, de 1991, a 81, de 2021. Disponível em: http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=9p-X_3esaNg%253%20%20D&tabid=3683&mid=535. Acesso em: 16 out. 2021.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim/RS: Edelbra, 2012.

WELP, A.; ALVES, L. O processo de construção da sequência didática La vida universitaria. Revista (Con)Textos Linguísticos - Letramentos e Educação Linguística, v. 13, n. 26, p. 102-118, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27604>. Acesso em: 25 fev. 2022.

WELP, A.; GARCÍA, O. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. **Ilha do Desterro**, v. 75, n. 1, p. 47-64, Florianópolis, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/82165/48273>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Sobre as autoras

Francielle Viana da Rosa (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4178-6121>)

Licenciada em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com mobilidade acadêmica na Universidad Autónoma de Madrid/Espanha. Atualmente atua como professora contratada de Língua Espanhola na rede estadual de ensino do RS.

Anamaria Welp (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9015-4761>)

É Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), tendo realizado pós-doutorado no Graduate Center da City University of New York. É professora associada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuando na graduação em Letras-Inglês e no Programa de Pós-Graduação em Letras, na linha de pesquisa em Linguística Aplicada.

Recebido em fevereiro de 2022.

Aprovado em junho de 2022.