DOI: https://doi.org/10.18309/ranpoll.v57.2082
v. 57, e2082, 2026

revista da anpoll
ISSN 1982-7830

DOSSIÊ

Educação e paisagem linguísticas: posicionamentos político-pedagógicos de inclusão em contextos educacionais de migração

La educación lingüística y el paisaje lingüístico: posicionamientos político-pedagógicos de inclusión en contextos educativos de migración

Greice de Nóbrega e Sousa[1]
Valdiney da Costa Lobo[2]
Carla Janaina Hirano[3]

[1]Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
[2]Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, PR, Brasil.
[3]Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, Foz do Iguaçu, PR, Brasil.

greice.nobrega@unifesp.br
valdiney.lobo@unila.edu.br
carla.hirano@escola.pr.gov.br

RESUMO: O objetivo deste artigo é contribuir para uma reflexão de como a educação e a paisagem linguísticas podem vir a fomentar posicionamentos político-pedagógicos de inclusão em contextos educacionais multilíngues. Para isso, partimos de nossos âmbitos de atuação e dos projetos que vimos desenvolvendo em nossas instituições (Lumi - UNIFESP e PIBID - UNILA). Ambos são realizados no diálogo entre as universidades federais mencionadas e as redes públicas de educação básica de São Paulo, Guarulhos e Foz do Iguaçu, com a finalidade de refletir como a língua espanhola circula e é (re)conhecida nos espaços escolares, porque um número considerável dos estudantes internacionais é falante de espanhol (Blanco; Augustinho, 2025) como língua de nascimento (Megale; El Kadri, 2023). A partir disso, e ancorados na pesquisa-ação (Tripp, 2005), nosso artigo apresenta uma proposta de construção de espaços de paisagem linguística como uma ferramenta pedagógica (Lourenço; Melo-Pfeifer, 2022), numa escola de ensino Fundamental 1. Observamos que a ação estético-linguística e político-pedagógica possibilitou a ressignificação das subjetividades dos/as estudantes falantes de espanhol como língua de nascimento, além da visibilização da língua espanhola no espaço escolar, dirimindo processos de interdição e silenciamento (Orlandi, 2007; Payer, 2006).

PALAVRAS-CHAVE: estudantes internacionais; paisagem linguística; língua espanhola; educação linguística.

COMO CITAR

SOUSA, Greice de Nóbrega; LOBO, Valdiney da Costa; HIRANO, Carla Janaina. Educação e paisagem linguísticas: posicionamentos político-pedagógicos de inclusão em contextos educacionais de migração. *Revista da Anpoll*, v. 57, e2082, 2026. doi: https://doi.org/10.18309/ranpoll.v57.2082

EDITORAS-CHEFE: Andréia Guerini | Mailce Mota

RECEBIDO: 30/08/2025; ACEITO: 22/07/2026

Este trabalho está licenciado sob a *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es contribuir a una reflexión sobre cómo la educación y los paisajes lingüísticos pueden fomentar posicionamientos político-pedagógicos de inclusión en contextos educativos multilingües. Para ello, partimos de nuestros ámbitos de actuación y de los proyectos que hemos estado desarrollando en nuestras instituciones (Lumi - UNIFESP y PIBID - UNILA). Ambos se llevan a cabo en diálogo entre las universidades federales mencionadas y las redes públicas de educación básica de São Paulo, Guarulhos y Foz do Iguaçu, con la finalidad de reflexionar sobre cómo la lengua española circula y es (re)conocida en los espacios escolares, ya que un número considerable de estudiantes internacionales es hablante de español (Blanco; Augustinho, 2025) como lengua de nacimiento (Megale; El Kadri, 2023). A partir de esto, y anclados en la investigación-acción (Tripp, 2005), nuestro artículo presenta una propuesta de construcción de espacios de paisaje lingüístico como una herramienta pedagógica (Lourenço; Melo-Pfeifer, 2022), en una escuela de Educación Primaria. Observamos que la acción estético-lingüística y político-pedagógica permitió la resignificación de las subjetividades de los/as estudiantes hablantes de español como lengua natal, además de la visibilización de la lengua española en el espacio escolar, reduciendo procesos de prohibición y silencio (Orlandi, 2007; Payer, 2006).

PALABRAS CLAVE: estudiantes internacionales; paisaje lingüístico; lengua española; educación lingüística.

1 INTRODUÇÃO

Os deslocamentos humanos vêm aumentando de forma acelerada nos últimos anos e trazendo inúmeros desafios sobre os quais, como sociedade, precisamos debater e agir. Diferentes documentos publicados por instituições governamentais e acadêmicas detalham dados com as características dos novos fluxos migratórios. No Relatório Anual OBMigra 2024, por exemplo, destaca-se o aumento da população vinda de regiões do Caribe e do Sul-global (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2024). De acordo com dados desse documento, nos últimos anos, em 2022 e 2023, houve um aumento da migração de haitianos, venezuelanos e cubanos para a região Sul do Brasil, principalmente por questões laborais, destacando-se as cidades de Foz do Iguaçu e Curitiba, no Paraná, e Chapecó, em Santa Catarina. Além disso, destaca-se o aumento da quantidade de migrantes mulheres, jovens e crianças no Brasil - 30% maior na última década (entre 2011 e 2020) (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022). De acordo com critérios como gênero, níveis de educação, atividades laborais, renda e raça, a diversidade apresentada pelo novo fluxo migratório desencadeia demandas dirigidas a diferentes áreas. Segundo o relatório, as demandas prioritárias que se destacam são: o acesso a serviços de educação e saúde, melhores condições de trabalho e a elaboração e adoção de medidas contra o racismo (Tonhati; Cavalcanti; Oliveira; 2022).

Nesse cenário e, com mais propriedade, no campo da educação - como uma das demandas prioritárias identificadas nos documentos anteriormente mencionados -, vimos atuando em dois projetos, desde nossas universidades: um deles é o projeto de pesquisa e extensão Lumi - Língua-cultura e movimentos migratórios (UNIFESP); o segundo é o PIBID-Espanhol (UNILA), um programa nacional de fomento à formação inicial docente. Ambos os projetos estão relacionados a questões que envolvem línguas, culturas, movimentos migratórios e a formação inicial e continuada de professores e professoras da Educação Básica, que recebem migrantes em suas salas de aula. Nos dois projetos, cada um com o seu contexto de atuação, desenvolvemos parcerias com órgãos públicos, como Secretarias municipais e estaduais de Educação. Nas metodologias das ações dos projetos estão previstas reuniões de alinhamento, encontros com educadores/as, gestores/as e trabalhadores/as das escolas, além de formações, por meio da leitura e discussões de textos teóricos pertinentes a temáticas como: acolhimento

linguístico, práticas identitárias e culturais, paisagem linguística, entre outros, com o objetivo de valorizar e legitimar as línguas, culturas e identidades dos e das estudantes migrantes, tendo em vista que, muitas vezes, há um silenciamento de suas línguas de nascimento (Megale; El Kadri, 2023) no espaço escolar. Em reuniões realizadas nos projetos, não é incomum escutarmos falas de educadores/as mencionando que interditar a língua materna das crianças e adolescentes para que só haja interações em português seria um caminho seguro e eficaz para a inclusão dos e das estudantes na comunidade escolar. Nessas reuniões introdutórias, tentamos sinalizar que essa atitude não seria uma garantia de aquisição do português e seguimos com muito trabalho de mobilização sobre o papel das línguas na construção da subjetividade e os direitos linguísticos como direitos humanos (Rodrigues, 2018) em todas as ações desenvolvidas nos projetos de extensão, visando a construção de um espaço multilíngue de resistência nos espaços escolares em que atuamos com os nossos projetos.

Tal cenário se mostra ainda mais desafiador quando, em levantamento feito por uma das Secretarias parceiras, constatou-se um alto índice não apenas de falas semelhantes a que relatamos, mas também de ações institucionais de educadores/as que orientam as famílias dos e das estudantes migrantes a não falarem em suas línguas em casa com as crianças e adolescentes, justificando que assim seria mais fácil a aprendizagem do português.

Diante do exposto, e dos diversos pontos de contato e desafios entre os projetos PIBID-Espanhol (UNILA) e o Lumi (UNIFESP), a pergunta central de nosso trabalho é: Como a proposta de paisagem linguística pode contribuir para o acolhimento linguístico, identitário e cultural de estudantes internacionais, em escolas com contextos multilíngues?

Assim, observamos que o artigo está constituído por uma apresentação do referencial teórico em que os dois projetos se apoiam, expondo também o contexto multilíngue e intercultural crítico em que suas ações são desenvolvidas, seguida do relato de experiência de uma implementação de ação do PIBID (UNILA), em que analisamos, a partir da pesquisa-ação, o impacto de sua implementação no referido contexto e, por fim, traçamos algumas considerações finais. Assim, primeiramente apresentaremos nossa compreensão de língua, sujeito e identidade(s), a partir de uma perspectiva discursiva; indagamos a forma como a noção de Educação Linguística coloca-nos numa abordagem mais justa do ponto de vista dos direitos linguísticos; e, depois, mobilizamos a Análise do Discurso (AD) e referenciais sobre a paisagem linguística, doravante, (PLIN) para refletir sobre seu impacto em subjetividades específicas, como a dos sujeitos migrantes falantes de outras línguas.

2 Sobre sujeitos e línguas

Ao conversar com os trabalhadores/as envolvidos/as com ações de acolhimento a populações migrantes e refugiadas, não é novidade que se destaque o grande desafio que a língua pode chegar a ser para o sucesso da integração[1]. Atuando em parceria com as redes de ensino de São Paulo, Guarulhos e Foz do Iguaçu, os projetos Lumi e PIBID (UNILA) trabalham em um

[1] Entendemos a "integração" como um fenômeno bidirecional e multidimensional (Légault; Rachédi, 2008) que abriga uma complexidade de abordagens, como a proposta pela Educação Intercultural Crítica (Candau, 2013/2023; Educação [...], 2021).

contexto de diversidade linguístico-cultural, que chega a ter até 40% de estudantes migrantes em uma mesma turma. Assim, encontramos interações entre os e as estudantes em diferentes línguas. Para entrar em contato com esse objeto tão valorizado em contextos de mobilidade, optamos por começar nossas reflexões, tomando as noções de língua e sujeito e sua presença no espaço escolar, visto que as ações dos projetos se apoiam nessas noções. Isso nos leva a discutir também sobre questões que envolvem as identidades dos sujeitos migrantes aprendizes.

Comecemos por revisitar a argumentação de que, apesar de ser fundamental para a comunicação, a língua não é um "mero instrumento" de comunicação. Como afirma o linguista Rajagopalan (2003, p. 69), "as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria". Assim, nosso interesse é refletir sobre como as questões identitárias daqueles sujeitos que migram para lugares de diferentes línguas são impactadas. Nesse sentido, concordamos com Rajagopalan (2003, p. 69) que afirma que "quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade (...) quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa". Ao partir dessa concepção, podemos sim entender que existe uma função para a língua na comunicação, mas que sua presença nas interações dos sujeitos contorna instâncias relativas à sua existência subjetiva no mundo, aos modos de produção de sentido. A estreita relação entre línguas e processos identitários é uma das vertentes mais instigantes para a complexidade sobre a qual estamos debruçados.

Quando pensamos na comunicação presente nos processos de ensino-aprendizagem e nos espaços destinados à educação, de forma geral, é importante que entendamos que, ao desenvolvermos práticas e orientações no âmbito das línguas (no que vamos abordar com a noção de Educação Linguística, mais adiante), propomos trabalhar tanto com o sentido quanto com o significante. Assim, de acordo com Celada e Payer (2016, p. 22), estamos mobilizando "a matéria de constituição do sujeito" e, portanto, torna-se "possível atingir ou afetar o campo de uma subjetividade, concebida como uma malha de saberes-sentidos-afetos" (Celada; Payer, 2016, p. 22). Nessa imagem construída pelas autoras, a malha subjetiva se apresenta com a complexidade do entrelaçamento de lugares de sentido e de significante que são edificados ao mesmo tempo. Essa imagem permite que sigamos compreendendo melhor por que a língua é muito mais do que um instrumento de comunicação.

Nas reflexões que estamos colocando em evidência, a noção de sujeito se torna central uma vez que, ancorados na AD, entendemos tal noção a partir de sua forma heterogênea, descentrada, cindida e histórica. Assim, o sujeito é entendido como afetado pela ideologia que o interpela a ocupar posições discursivas. Sujeito e sentido são produzidos simultaneamente, sendo, dessa forma, efeitos da ideologia (Pêcheux, 2014b). A língua é considerada como materialidade do discurso que, por sua vez, é entendido como efeito de sentido entre interlocutores/as. É, portanto, na língua que se analisam os sujeitos, as formas de ser sujeito que se revelam em posições sócio-historicamente construídas (Orlandi, 2003). Acrescentamos à composição dessa complexidade, a definição que a pesquisadora Christine Revuz (1998, p. 216-217) faz sobre a língua:

> Objeto de conhecimento Intelectual, a língua é também objeto de uma prática. Essa prática é, ela própria, complexa. Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador.

Apoiando-nos na perspectiva discursiva, seguimos com Revuz (1998, p. 223) que afirma ainda que "a língua estrangeira não recorta o real como o faz a língua materna". Ao pensarmos no trabalho subjetivo com relação aos estatutos das línguas - materna, segunda, estrangeira, de acolhida, de nascimento de herança etc. - podemos compreender que esse estatuto está intimamente relacionado com a forma como nos relacionamos com os outros, com o mundo, com o corpo, no momento da fala e das expressões gestuais, com a possibilidade de criação e com a(s) malha(s) e trama(s) de saberes-sentidos-afetos das/nas diferentes línguas pelas quais circulamos e nas quais nos inscrevemos como sujeitos.

Sendo assim, avançamos em nossas reflexões, indagando-nos: como educadores/as, como podemos nos posicionar frente a esse objeto tão complexo? Para tanto, vemos a necessidade de abordar a noção de educação linguística, pois ela é uma forma de acolher tal complexidade como parte constitutiva dos processos de educação nas línguas e, acrescentamos, já a partir desse novo posicionamento, educação nas linguagens.

3 A Educação Linguística como opção político-pedagógica

Entendemos que nossa opção pela educação linguística oferece melhores condições para o manejo docente quando se trata das línguas e das linguagens. Assim, nas ações de nossos projetos, passamos a posicionar-nos de forma diferente ao que, tradicionalmente, entendemos como ensino-aprendizagem de línguas. Vejamos a definição de Bagno e Rangel (2005, p. 63) para educação linguística:

> 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. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir.

Ao trazermos tal noção para a reflexão pontual referente ao ambiente escolar, nos parece interessante tomar o que Freitas (2021) expõe no verbete que elaborou sobre a educação linguística. Sem negar que haja diversas formas de ensinar e aprender sobre língua e linguagem fora da escola, a pesquisadora se volta para o contexto escolar e afirma que, como um processo escolar, a educação linguística articula ampliações em dois níveis. Freitas detalha que o conceito movimenta a ampliação:

> (1) da competência linguístico-discursiva do estudante, por meio da produção de sentidos, de textos e de reflexões sobre a língua e sobre a linguagem; (2) do pensamento crítico sobre questões socialmente relevantes que se materializam em textos verbais, imagéticos e verbo-visuais (Freitas, 2021, p. 6).

Para a pesquisadora, quando pensamos a educação linguística em línguas adicionais, "tais questões envolvem tanto o país ou contexto em que o processo educativo ocorre, quanto os diversos países ou contextos em que a língua adicional em foco é falada" (Freitas, 2021, p. 6). Gostaríamos de destacar também os estudos de Ferraz (2024) sobre tal conceito, visto que, apoiado em princípios freireanos, nos indica que, na prática, a educação linguística estaria a favor da perspectiva crítica - requisito essencial para uma emancipação ontológica e epistemológica tanto de professores/as como de estudantes.

Entendemos, assim como Ferraz (2024, p. 146)[2], que "enquanto educadores linguísticos, devemos assumir nosso papel profissional e ético como agentes e potenciais transformadores sociais". O pesquisador destaca que essa abordagem busca articular o ensino de aspectos linguísticos com dimensões culturais, críticas, políticas e contextuais, promovendo a capacidade dos alunos de construir e distribuir conhecimento. Além disso, defende uma preparação educacional que permita aos/às estudantes interpretar o mundo em que vivem, engajando-se criticamente em seus próprios processos formativos. Por não se tratar de uma metodologia fixa, a educação linguística incentiva o professor a criar práticas pedagógicas próprias, ancoradas em suas experiências e realidades locais. Essa proposta também valoriza a pedagogia da pergunta, problematizando a linguagem, os sentidos da formação docente e as identidades dos alunos e das alunas, ao mesmo tempo em que questiona modelos tradicionais de ensino e busca por epistemologias abertas à complexidade e à incerteza (Ferraz, 2024).

Tendo trazido à tona o referencial teórico em que baseamos nossos estudos e sobre o qual nos posicionamos político-pedagogicamente, passamos, agora, ao caso sobre o qual estamos refletindo. Para isso, buscamos refletir como a elaboração de uma paisagem linguística, no contexto de uma escola de Fundamental 1, localizada na cidade de Foz do Iguaçu, Paraná, pode contribuir para a construção e mobilização de saberes-sentidos-afetos por parte dos/das estudantes, valorizando as suas línguas e possibilitando um maior pertencimento identitário/cultural dos/das estudantes migrantes e falantes de espanhol como língua de nascimento (Megale; El Kadri, 2023).

4 Práticas no projeto de espanhol PIBID (UNILA)

Assim como no projeto Lumi, e partindo das mesmas bases teóricas, o PIBID (UNILA) busca que os e as participantes do contexto educacional analisem suas necessidades e elaborem intervenções em seus contextos. Para tanto, utilizamos os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação (Tripp, 2005), em que se propõe uma articulação participativa e colaborativa, mobilizando teoria e prática em um ciclo de ação e reflexão. Assim, apresentaremos, neste trabalho, o relato das ações do PIBID (UNILA) que resultaram em impactos significativos no contexto aplicado de forma a incidir nos processos de valorização e integração dos sujeitos, envolvendo suas línguas e culturas.

As ações aconteceram nas aulas de língua espanhola, e iniciaram em novembro de 2024, em uma escola municipal, localizada em uma região periférica da cidade de Foz do Iguaçu. Cabe destacar que, em conformidade com a Lei nº 5.215, de 14 de março de 2023

[2] O autor se apoia em Giroux (1997) para fazer tal reflexão.

(Foz do Iguaçu, 2023), que dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação dos componentes curriculares de inglês e espanhol nas escolas da rede municipal de ensino, a oferta da língua espanhola torna-se ainda mais relevante no cenário local. A experiência foi desenvolvida com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental 1, em um contexto que se destaca não apenas por estar situado em uma região de fronteira, mas também por receber um número expressivo de estudantes migrantes e refugiados, principalmente da Venezuela, Argentina e Paraguai. A rotatividade de estudantes migrantes hispano-falantes na escola é constante, uma vez que esses/as estudantes frequentemente chegam transferidos de outras instituições ou são recém-chegados/as de seus países de origem. Em contrapartida, aqueles/as que concluem o 5º ano seguem para a rede estadual de ensino, o que faz com que os números variem ao longo do ano letivo e, principalmente, na transição de um ano para o outro.

Em 2025 houve um mapeamento demolinguístico dos/das estudantes internacionais das escolas municipais de Foz do Iguaçu e constatou-se que 946 alunos/alunas declararam ter o espanhol como língua de nascimento, o que corresponde a um total de 81,97% dos estudantes internacionais matriculados na Rede Municipal, sendo a escola em que se desenvolve essa pesquisa e escola-campo do PIBID-Espanhol, com 41 matrículas ativas (Blanco; Augustinho, 2025).

Em agosto de 2024, segundo a consulta ao arquivo em pdf disponibilizado pela secretaria da escola, a instituição contava com 42 alunos migrantes internacionais, dos quais, quatro estavam no 5º ano. Já na última verificação, realizada em abril de 2025, o número registrado foi de 46. Esse dado nos permite inferir que, embora alguns/algumas estudantes tenham migrado para a rede estadual, outros/as foram inseridos/as no quadro escolar municipal. Diante de tal cenário, torna-se essencial pensar em estratégias pedagógicas que considerem a diversidade linguística e cultural da comunidade escolar.

Outro aspecto importante diz respeito aos/às estudantes paraguaios/as que nascem no Brasil, muitas vezes por decisão dos pais, que buscam tanto facilitar a burocracia relacionada à documentação quanto garantir melhores condições de atendimento. Nesse sentido, há casos em que a criança possui nacionalidade brasileira, mas viveu grande parte da infância no Paraguai. Essas situações, em geral, não são informadas pelas famílias, sendo percebidas pelos professores e pelas professoras apenas no decorrer das aulas, sobretudo diante das dificuldades iniciais apresentadas no uso da língua portuguesa.

O trabalho foi planejado a partir de um diálogo constante entre supervisores/as e alunos/as bolsistas do projeto, estudantes de Letras da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), tomando como referência central conceitos da teoria da paisagem linguística, em diálogo com a educação linguística e a AD, de acordo com o que expusemos anteriormente. Conforme explicam Lourenço e Melo-Pfeifer (2022), a paisagem linguística é formada pelo conjunto de línguas que aparecem em sinais públicos — como placas de ruas, letreiros, cartazes e avisos — de um determinado lugar, compondo, junto aos elementos visuais, a chamada paisagem semiótica.

No campo educacional, as autoras ressaltam que a paisagem linguística é mais do que um simples registro visual de línguas: ela pode se tornar uma poderosa ferramenta pedagógica. Quando utilizada em sala de aula, possibilita que os/as estudantes reconheçam a diversidade linguística à sua volta, reflitam sobre as assimetrias que afetam certas línguas/culturas e

participem ativamente na valorização dessas identidades. Essa abordagem se relaciona diretamente à educação plurilíngue, que reconhece a coexistência de diferentes línguas como parte natural da vida escolar, e à educação para a cidadania, que busca formar cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a justiça social.

5 Implementação de novos elementos no espaço escolar: desafios e adesões ao movimento

Em fevereiro de 2025, quando o ano letivo começou na escola, o projeto se materializou presencialmente. Nas primeiras semanas aconteceram encontros semanais entre a professora de língua espanhola, sendo essa uma das autoras deste texto, e os/as estudantes da UNILA. Esses momentos eram dedicados a conhecer o entorno escolar e todos os seus espaços. Os/as universitários/as puderam vivenciar o cotidiano da escola, conhecer os arredores e perceber que já havia um começo de trabalho de sensibilização linguística, por meio da iniciativa da professora no ano anterior. Porém, também era evidente que ainda havia muito a avançar para a construção de uma proposta condizente com um contexto multilíngue e intercultural crítico (Walsh, 2013).

Durante um semestre de trabalho, o projeto possibilitou visibilizar o espanhol como língua de integração e pertencimento, fortalecendo um ambiente escolar mais profícuo às práticas interculturais e ao (re)conhecimento de diferentes povos e culturas (Candau, 2023; Educação [...], 2021). As ações começaram com atividades de escuta atenta e construção de vínculos, como rodas de conversa e debates adaptados à faixa etária. Essas vivências ajudaram os/as alunos/as da escola a se reconhecerem nas histórias e experiências dos/das estudantes da UNILA, muitos/as deles/as também com trajetórias migratórias e falantes de espanhol como língua de nascimento. Esse (re)encontro com o outro e a sua língua fortaleceu o sentimento de pertencimento e valorização linguístico-identitária das crianças, possibilitando o desenvolvimento das etapas seguintes.

A partir desse trabalho inicial, os/as estudantes da escola se tornaram protagonistas na criação de uma paisagem linguística escolar, que envolveu toda a comunidade: família, professores/as, colegas e funcionários/as, de maneira direta ou indireta. Essa construção coletiva aumentou a visibilidade do espanhol na escola, não apenas como língua ensinada, mas como um elemento estético-político-cultural, que é compartilhado e evidenciado na territorialidade escolar, rompendo, assim, com uma interdição discursiva que privilegia o monolinguismo.

Todo o processo de implementação das propostas elaboradas pelos e pelas participantes demandou iniciativas criativas que se ajustassem à realidade da escola (Figura 1). A partir disso, surgiram outros desafios: faltavam materiais variados e, em alguns casos, seria preciso buscar financiamento. Isso os/as levou a pensar na sustentabilidade, não apenas como um tema social importante, mas como uma necessidade real. Portanto, na maior parte dos painéis, usamos materiais que já estavam disponíveis, o que exigiu bastante criatividade e imaginação de todos/as os/as envolvidos/as.

Figura 1 – Pibidianos/as construindo e preparando materiais.
Fonte: Acervo próprio dos autores

Durante alguns encontros, os/as estudantes da escola elaboraram materiais pedagógicos voltados à realidade linguística da escola, juntamente com os/as bolsistas pibidianos/as. Para isso, organizaram-se em grupos, cada qual responsável por um aspecto da paisagem linguística. Um dos grupos se dedicou à produção de indicadores dos espaços em língua espanhola, entendendo que locais de uso comum — como banheiros, refeitório, corredores, direção, salas de aula, entre outros — mereciam essa visibilidade (Figura 2). Pela falta de recursos, os indicadores foram confeccionados em folhas impressas e plastificadas, buscando maior durabilidade. Outro grupo ficou encarregado de elaborar mensagens de cunho social, abrangendo lembretes sobre higiene e conscientização ambiental. Nesse material, introduziu-se a personagem Mafalda, como parte integrante da paisagem linguística. Um terceiro grupo produziu painéis de boas-vindas, com saudações em espanhol acompanhadas de um mapa da América Latina, evidenciando a intenção de valorizar o pertencimento latino-americano no espaço escolar.

Figura 2 - Indicadores colocados na entrada dos banheiros da escola.
Fonte: Acervo próprio dos autores

Nos momentos de colagem e divulgação do material, observou-se um significativo acolhimento por parte da comunidade escolar. Muitos se mostraram curiosos e receptivos, percebendo a intencionalidade deste movimento discursivo, estético, político, linguístico e ideológico, que pode vir a possibilitar a ressignificação de subjetividades de membros da comunidade escolar (Figura 3). Para as crianças foi notável a sensação de pertencimento e identificação ao verem sua cultura representada por meio de imagens e palavras. Para alguns/algumas, a paisagem criada simbolizava um verdadeiro ato de resistência e valorização das suas subjetividades, já que, em diversos casos, as saudações em língua espanhola estavam em consonância com a variação linguística. Em uma das manifestações, uma aluna venezuelana pediu à professora de espanhol que registrasse sua foto diante da bandeira de seu país, onde estava representada a forma de cumprimento com a diversidade linguística venezuelana e dos países latino-americanos. O gesto, carregado de significado, foi compartilhado entre os/as participantes da ação como uma prática linguístico-discursiva que possibilitou o pertencimento identitário e a construção da subjetividade da estudante por meio da não interdição de sua língua na territorialidade escolar e, consequentemente, um ato político de resistência.

Figura 3 - Observação da paisagem linguística durante rotina escolar
Fonte: Acervo próprio dos autores

Além disso, era comum ver os/as estudantes da escola parados/as diante das produções, lendo em voz alta ou explicando aos/às colegas o que viam: frases como "Sabia que baño é banheiro?" ou "Esta é a bandeira do meu país" eram frequentes. Esses momentos despertavam satisfação, confirmando a relevância do trabalho pedagógico desenvolvido e uma mostra de como essa ação estava mobilizando aspectos da subjetividade dos sujeitos aprendizes, tocando a "malha de saberes-sentidos-afetos" (Celada; Payer, 2016, p. 22).

6 Uma escuta ativa

Ao término da produção estético-política dos espaços externos, iniciou-se a etapa de interação e escuta dos/das estudantes da escola, diante da paisagem linguística. Entendeu-se que era necessário refletir sobre a importância dessas inserções nos locais que eles/elas mais frequentavam. Com o apoio dos/das bolsistas, a professora supervisora promoveu um momento de reflexão coletiva, explicando de forma simples o conceito de paisagem linguística e sua relevância em uma escola como a deles. Nesse espaço de diálogo, surgiram debates sobre

diversidade, xenofobia, intolerância linguística/variedade linguística. Os/as estudantes da escola se reconheceram nos/nas colegas migrantes e também nos bolsistas do PIBID, entre eles, pibidianos/as oriundos/as de Cuba, Venezuela, Peru, Brasil, Colômbia e República Dominicana, demonstrando compreender os conceitos apresentados, por meio da materialização de atividades e interações, possibilitando, assim, (re)construir suas subjetividades por meio de práticas linguístico-discursivas na territorialidade escolar. Muitos se sentiram à vontade para relatar experiências com os/as estudantes migrantes e compartilhar os seus conhecimentos em língua espanhola. Coube à professora mediar para que as discussões possibilitassem o reconhecimento da importância das ações de paisagem linguística na escola. Os/as estudantes venezuelanos/as, em especial, participaram ativamente, interagindo em sua língua e despertando a curiosidade dos/das colegas sobre sua cultura e país (Figura 4).

Figura 4 - Interação e diálogo durante a visita, observando os elementos da paisagem linguística.
Fonte: Acervo próprio dos autores

Após essa etapa de reflexão, realizou-se um novo reconhecimento do espaço escolar já modificado pela paisagem. Conduzido pelos/as bolsistas, a prática pedagógica contemplou a explicação dos indicadores presentes em diferentes ambientes, favorecendo também o trabalho de oralidade a partir de múltiplas semioses. Foi um momento de ressignificação do espaço escolar, no qual os/as estudantes puderam reconhecer e valorizar as intervenções linguístico-discursivas. Além disso, algumas professoras que frequentemente passavam pelos locais relataram que pretendiam utilizar a paisagem linguística em suas aulas, sobretudo em disciplinas como História e Geografia (Figura 5).

Figura 5 - Interação e diálogo sobre a paisagem linguística
Fonte: Acervo próprio dos autores

7 Outros espaços e ações de identificação

Os espaços coletivos da escola estavam reconfigurados e os sujeitos que ali circulavam, já se mostravam mobilizados pela nova paisagem, que refletia mais claramente a realidade daquela comunidade escolar. No entanto, compreendeu-se que o interior da sala de aula, espaço das aulas de espanhol, também deveria ser contemplado. Assim, buscou-se inserir elementos que favorecessem tanto a identificação quanto o uso cotidiano da língua, permitindo a visibilização linguístico-discursiva da língua espanhola (Figura 6). Os/as bolsistas confeccionaram um alfabeto ilustrado em espanhol — recurso comum nas salas, mas até então presente apenas em português. Entendeu-se que o contato diário com as letras, seus sons e sua oralidade poderiam contribuir para a apropriação da língua em sua discursividade, assim como mobilizar subjetividades. Além do alfabeto, outros objetos da sala foram nomeados em espanhol, promovendo um acesso constante ao vocabulário. Em poucos dias, já era perceptível a apropriação dessas palavras pelos/as estudantes.

Figura 6 - Momento de organização dos indicadores na sala de aula.
Fonte: Acervo próprio dos autores

Para consolidar a paisagem trabalhada, desenvolveu-se um jogo da memória com as bandeiras dos países latino-americanos. Durante a orientação para a confecção, alguns/algumas pibidianos/as compartilharam o significado das cores de algumas bandeiras, enquanto apresentavam as de seus países de origem, explicando particularidades e divergências entre as fontes consultadas. A atividade buscava familiarizar as crianças com a diversidade da América Latina, lembrando que, apesar de compartilharem o espanhol, os países possuem variantes linguísticas e outras línguas oficiais igualmente importantes para suas culturas.

Visando dar continuidade ao trabalho com a paisagem linguística em sala de aula, retomou-se a utilização da personagem Mafalda, de grande relevância na circulação literária latino-americana e já conhecida pelos/as estudantes por estar presente nos arredores da escola. A proposta envolveu o estudo do gênero tirinha e das características da personagem, possibilitando aos/às estudantes, com o apoio dos/das bolsistas e da professora, a interpretação e a produção de tiras em língua espanhola, ampliando o vocabulário e a consciência crítica sobre a questão ambiental (Figura 7)[3]. Além disso, a leitura dramatizada dessas produções estabeleceu articulação entre a paisagem linguística e a oralidade, reforçando a presença da personagem como parte inerente à educação linguística desenvolvida na escola.

[3] Texto produzido pelos alunos/as com a orientação da professora e dos/das pibidianos/as. Mafalda diz: "Hoje trouxe uma flor para alegrar seu dia." "Calma Terra, vou amarrar meu tênis." "Perdão Terra, só pensei na flor e me esqueci de você, mas agora terei mais cuidado."

Figura 7 - Atividade realizada por um dos alunos em sala de aula
Fonte: Acervo próprio dos autores

Atualmente, a escola apresenta uma paisagem linguística consistente, que reflete muito mais do que o ensino de uma nova língua: ela revela um cotidiano marcado por uma educação linguística que valoriza o multilinguismo, já que placas, cartazes e avisos em espanhol fazem parte da rotina visual de quem circula pelo espaço escolar, legitimando as ações realizadas e colaborando para a ampliação do repertório linguístico e a formação crítica dos/das estudantes.

8 Considerações Finais

Com a articulação dos fundamentos teórico-práticos de ação e formação dos projetos Lumi (UNIFESP) e PIBID (UNILA) e a análise das ações implementadas, acreditamos ter apresentado as contribuições da proposta de paisagem linguística para o acolhimento linguístico, identitário e cultural de estudantes internacionais, em escolas com contextos multilíngues, como os encontrados na cidade de Foz do Iguaçu. Cabe lembrar que, como toda ferramenta pedagógica, a paisagem linguística não se refere a um trabalho permanente e acabado, pois

ela se insere na escola: um organismo vivo, em constante transformação, sobretudo em contextos de fronteira e migração. O esforço de valorização das línguas e, portanto, dos sujeitos e comunidades que as falam (Rodrigues, 2018), deve ser contínuo e renovado, acompanhando o fluxo de estudantes migrantes. Nesse sentido, segundo Lourenço e Melo-Pfeifer (2022, p. 127), é necessário estarmos atentos/as para compreender que essa ferramenta está a favor da construção de uma "dinâmica, permanentemente em movimento, que reflete as mudanças sociais, culturais e políticas de um determinado espaço".

De acordo com a noção de sujeito apresentada, ressaltamos também que como sujeitos inseridos em contextos de linguagem, estamos sempre, potencialmente, expostos a desenvolver nossa malha de saberes-sentidos-afetos: expandi-la através do novo repertório; ajustá-la através da tomada de outras posições-sujeito (Orlandi, 2003); reformulá-la no colar-se a/descolar-se de diferentes sentidos - movimento relativo aos constantes processos de identificação com sentidos novos, com sentidos outros - processos que envolvem nossa subjetividade e o fazer-se sujeito de determinados sentidos e línguas/linguagens (Orlandi, 2003; Pêcheux, 2014a; Revuz, 1998; Serrani, 1998). Ao tomarmos os princípios da educação linguística no contexto em que atuamos como professores/as e pesquisadores/as - no ciclo da pesquisa-ação -, analisando os resultados obtidos através da discussão e reestruturação coletiva da paisagem linguística, acreditamos estar diante da ampliação e valorização de repertórios linguísticos, e não da interdição ou substituição de saberes (ou dizeres). Tal posicionamento indica uma transformação nos processos de acolhimento e inclusão em que processos de silenciamento e apagamento das línguas (Orlandi, 2007; Payer, 2006) foram substituídos por seu reconhecimento, assim como o reconhecimento das linguagens e dos sentidos inscritos nos sujeitos aprendizes migrantes, falantes de outros idiomas. Demonstrou-se assim que essa valorização das línguas - ou de outras variedades do português - são de extrema importância para o desenvolvimento linguístico desses/as estudantes, para a sua educação linguística, o que implica também, em uma formação crítica e cidadã a serviço da justiça social.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio das bolsas do projeto PIBID (UNILA), financiadas pela CAPES, a qual os/as autores/as agradecem.

CONTRIBUIÇÕES DOS/DAS AUTORES/AS

Greice de Nóbrega e Sousa - Conceptualização, Análise Formal, Metodologia, Administração do Projeto, Validação, Escrita – rascunho original, Escrita – análise e edição

Valdiney da Costa Lobo - Metodologia, Investigação, Administração do Projeto, Validação, Escrita – rascunho original, Escrita – análise

Carla Janaina Hirano - Investigação, Validação, Visualização, Escrita – rascunho original.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BLANCO, A. M.; AUGUSTINHO, F. *Mapeamento linguístico de estudantes internacionais da Rede Municipal de Educação de Foz do Iguaçu*: relatório informativo 2024. Foz do Iguaçu: UNILA, 2025.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). *Multiculturalismo*: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2023. p. 13-37.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. *Relatório Anual OBMigra 2022*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública / Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília: OBMigra, 2022.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. *Relatório Anual OBMigra 2024*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública / Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília: OBMigra, 2024.

CELADA, M. T.; PAYER, M. O. (org.). *Subjetivação e processos de identificação*: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas: Pontes Editores, 2016.

EDUCAÇÃO e didática crítica intercultural. [*S. l.*: *s. n.*], 19 abril 2021. 1 vídeo (113 min). Publicado pelo canal UFG Oficial. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tP8LtzXID0c. Acesso em: 9 de mar. 2025.

FERRAZ, D. M. *Língua-linguagem, educação e educação linguística*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

FOZ DO IGUAÇU (Município). Lei nº 5.215, de 14 de março de 2023. Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação dos componentes curriculares de Inglês e Espanhol [...]. *Diário Oficial do Município de Foz do Iguaçu*, edição 4620, 15 mar. 2023. Disponível em: https://sistemas.pmfi.pr.gov.br/rp/sidpublico/verificar?codigo=0cdd229e-6482-4d3d-a7cb-4c5281992443. Acesso em: 29 ago. 2025.

FREITAS, L. M. A. Educação linguística. *Sede de Ler*, v. 9, n.1, jan./jun. 2021. Disponível em: https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/52044. Acesso em: 2 ago. 2022.

LÉGAULT, G.; RACHÉDI, L. *L'intervention interculturelle*. Montré al: Gaë tan Morin É diteur, 2008.

LOURENÇO, M.; MELO-PFEIFER, S. A paisagem linguística: uma ferramenta pedagógica no âmbito de uma educação plurilíngue e para a cidadania global. *Diacrítica*, v. 36, n. 2, p. 209–231, 2022.

MEGALE, A.; EL KADRI, M. *Escola bilíngue*: e agora? (Trans)Formando saberes na Educação de professores. São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso*: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio*: No movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PAYER, M. O. *Memória da língua*: Imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a. p. 59-106.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi *et. al*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014b.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI,

I. (org.). *Língua(gem) e identidade*: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Tradução de Silvana Serrani-Infante. Campinas: Fapesp/Faep/Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RODRIGUES, F. C. A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, n. 42, p. 33-56, jul.-dez. 2018.

SERRANI, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. *In*: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: FAPESP, FAEP / Unicamp, Mercado de Letras, 1998. p. 231-261.

TONHATI, T.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, A. T. A Decade of Growth in Migration in Brazil (2011- 2020) and the Impact of the COVID-19 Pandemic. *In*: HERRERA, G., GÓMEZ, C. (org.). *Migration in South America*: IMISCOE Regional Reader. 1. ed. Berlim: Springer, 2022. v. 1. p. 99-120.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir. Quito: Editorial Abya Yala, 2013. v. 1.