

Parfor no Amazonas: fronteiras, deslocamentos, e formação de professores de Espanhol

Parfor in Amazonas: borders, displacements, and Spanish teacher training

Parfor en el Amazonas: fronteras, desplazamientos y formación de profesores de Español

Wagner Barros Teixeira (UFAM)
wagbarteixeira@hotmail.com

Raimunda Julia de Freitas Brandão (CEST)
juliabrandao_mao@yahoo.com.br

Resumo

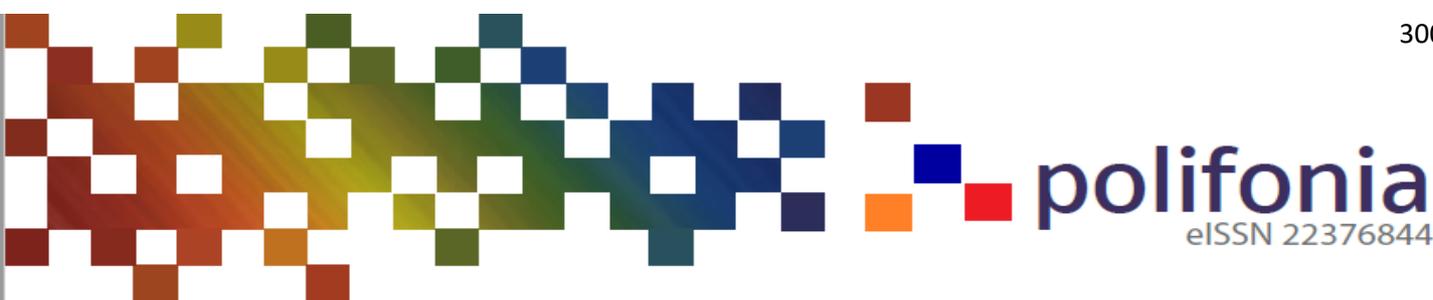
Em consonância com as temáticas de deslocamentos e de fluidez transfronteiriços, características marcantes de/em diferentes partes do Brasil, como o estado do Amazonas, com base em levantamento bibliográfico e em breve análise de relatos de experiência, neste artigo, de forma sucinta, apresentamos algumas contribuições de ações desenvolvidas no curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola da Universidade Federal do Amazonas no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor para a formação de professores de Espanhol nas regiões do médio e do alto rio Negro, Amazonas. Como resultados, ficam evidentes a fluidez dos deslocamentos transfronteiriços na região foco das pesquisas, o impacto sobre a formação e a atuação docente e a necessidade de adequação no material didático para ir ao encontro das peculiaridades regionais.

Palavras-chave: deslocamentos transfronteiriços, formação de professores de Espanhol, material didático.

Abstract

In line with the issues of cross-border displacement and fluidity, striking characteristics of/in different parts of Brazil, such as the state of Amazonas, we present in this paper some contributions of actions developed in the realm of Spanish Language and Literature Undergraduation course at the Federal University of Amazonas. More specifically, the actions here described are those developed for the Basic Education Teacher Training National Plan - *Parfor* for the process of Spanish teacher training in the regions of the middle and upper Negro river, Amazonas. The work is based on a bibliographic survey and on a brief analysis of experience reports. As results, the fluidity of cross-border displacements in the region is evident, as it is also evident the impact on teacher training and performance. The study made it clear that teaching material needs to be adapted to meet regional peculiarities.

Keywords: cross-border displacement, Spanish teacher training, teaching material.



Resumen

De acuerdo a las temáticas de desplazamiento y fluidez transfronterizas, características marcantes de/en distintas partes de Brasil, como la provincia del Amazonas, basados en investigación bibliográfica y en breve análisis de informes de experiencia, en este artículo, brevemente, presentamos algunas contribuciones de acciones desarrolladas en la carrera de Letras – Lengua y Literatura Española de la Universidad Federal del Amazonas en el ámbito del Plan Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica – *Parfor* a la formación de profesores de Español en la regiones del medio y el alto río Negro, Amazonas. Como resultados, se evidencian la fluidez de los desplazamientos transfronterizos en la región objeto de la investigación, el impacto sobre la formación y la actuación docente y la necesidad de adaptación del material didáctico según las peculiaridades regionales.

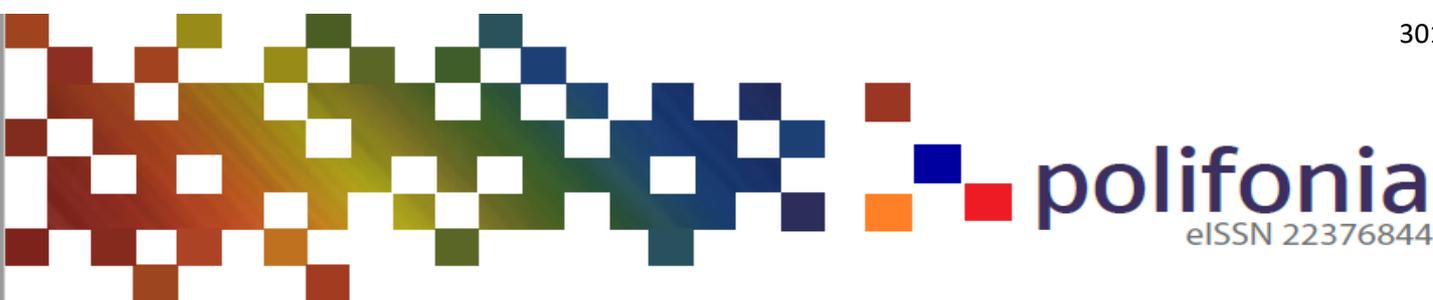
Palabras-clave: desplazamientos transfronterizos, formación de profesores de Español, material didáctico

1. Considerações iniciais

Neste breve artigo, abordamos a temática da formação de professores de Espanhol em regiões transfronteiriças amazonenses, focando nas contribuições de algumas das ações dos cursos de Letras da Universidade Federal do Amazonas. Em suas seções, além de contextualizar a região foco de nossa análise, apresentamos de maneira sucinta um panorama sobre as contribuições do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – *Parfor* no Amazonas com base em pesquisa documental, focando em relatos de experiência de acadêmicas e de uma docente envolvidas nesse processo de formação de professores.

2. Conhecendo a região...

Localizado na Amazônia brasileira, além de abrigar grande parte da Floresta Amazônica, incluindo suas variadas fauna e flora, internacionalmente famoso por seus caudalosos rios, o Amazonas é conhecido também por abrigar diferentes comunidades. Nesse estado brasileiro, indígenas e não-indígenas, caboclos e ribeirinhos, gente de várias cores, etnias e origens, brasileiros de diferentes partes do país e estrangeiros oriundos de diversas regiões, sejam das mais próximas, como as fronteiriças, e, também, das mais longínquas, além-mar, de uma maneira ou de outra, encontram-se, convivem entre si e, assim, compõem o mosaico plural dessa grande e exuberante região. Nesses encontros, os tons são variados... não apenas os da cor da pele, mas, também, os que marcam os sons... nos discursos, nas falas de cada indivíduo, representando diferentes sotaques, diferentes idiomas que também fazem parte desse mosaico plural.



Sobre a questão linguística, de acordo com Teixeira (2020, p. 204), a região “[...] abriga falantes do português, da língua brasileira de sinais, de diferentes idiomas ameríndios e de línguas estrangeiras, tons que compõem um exuberante e rico mosaico cultural, o mosaico amazonense.” O investigador detalha essa questão, afirmando que, no Amazonas, além de línguas autóctones, encontram-se línguas alóctones como

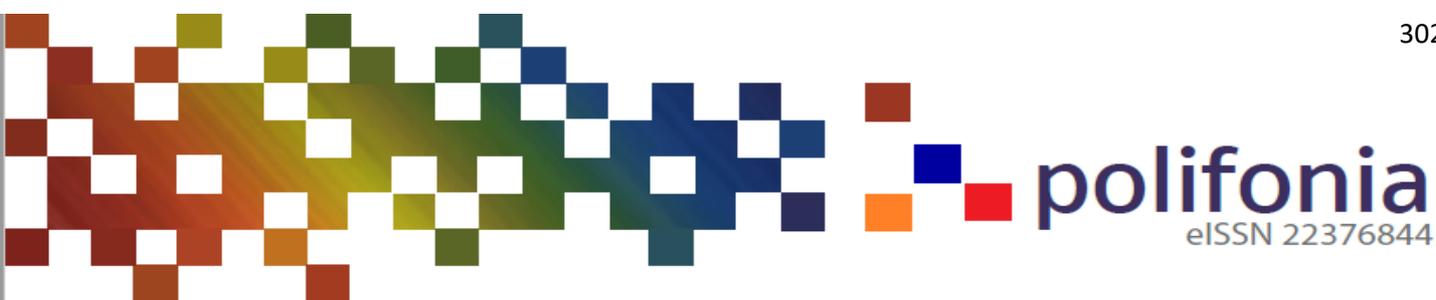
- o inglês, de importância turística, especialmente por se tratar de uma região internacionalmente reconhecida – estado que abriga grande parte dos rios e da Floresta Amazônica, e que tem recebido eventos internacionais como a Copa do Mundo de Futebol, em 2014, e os Jogos Olímpicos, em 2016;
- o francês, de importância histórica, principalmente durante e devido à época dourada da borracha, quando Manaus se tornou conhecida internacionalmente como a Paris dos Trópicos;
- o japonês, de importância histórica e econômica para a região, dada a grande comunidade nipônica nela presente, a qual tem consolidado indústrias, escolas, centros culturais etc.; e
- o coreano, economicamente importante, devido à presença crescente da comunidade coreana na região, especialmente na capital, em indústrias, em instituições etc. (*Idem*, 2018, p. 152-153).¹

Além desses idiomas, destaca o espanhol, presente de forma especial no seio da sociedade amazonense, assumindo diferentes funções (TEIXEIRA, 2014), sendo língua de

- comunicação turística, usada por visitantes;
- negociação comercial, usada por empresários e por moradores hispânicos que comercializam bens e serviços;
- atendimento à saúde, usada por profissionais de países hispânicos que atuam no Amazonas, principalmente a partir do programa *Mais Médicos*, com destaque na atual conjuntura de pandemia da *Covid19*, atendendo de forma especial aos moradores do interior;
- comunicação transfronteiriça, usada principalmente em regiões onde o fluxo e o deslocamento de hispânicos são maiores;
- comunicação familiar, usada por hispânicos que se desloca(ra)m para o Amazonas; e língua de

¹ Cf. o trecho original:

- *el inglés, de importancia turística, especialmente por tratarse de región de reconocimiento internacional – estado que abriga gran parte de los ríos y de la Amazonía y que ha recibido eventos internacionales como la Copa del Mundo de Fútbol en el año 2014 y los Juegos Olímpicos en el año 2016;*
- *el francés, de importancia histórica, principalmente durante y debido a la época dorada del caucho, cuando Manaus fue conocida internacionalmente como la Paris dos Trópicos;*
- *el japonés, de importancia histórica y económica a la región, dada la gran comunidad nipónica presente, la que ha consolidado industrias, escuelas, centros culturales, etc; y*
- *el coreano, económicamente importante, debido a la presencia creciente de la comunidad coreana en la región, especialmente en la capital, en industrias, en instituciones, etc.*



- instrução, ensinada em escolas públicas e particulares da Educação Básica, e, ainda, em instituições de Ensino Superior, havendo situações em que substitui o Português como língua de instrução formal (GALÁN, 2020).

Esse contexto de encontros e de deslocamentos tem feito com que a relação dos usuários com a língua portuguesa no Amazonas seja igualmente variável. Nesse sentido, Marinho, Araújo e Teixeira (2020) afirmam que na região a língua portuguesa também assume distintas funções sociais

[...] no cotidiano e na formação da identidade cultural dos habitantes, sendo

- Língua Materna – LM para a maioria da população nativa, como ocorre na maior parte do Brasil, mas também
- Língua Adicional – L2 para membros de comunidades indígenas que adotam o idioma oficial brasileiro em situações comunicativas fora de suas comunidades autóctones;
- Língua Adicional – L2 para indivíduos que chega(ra)m e fixa(ra)m residência na região, imigrantes falantes de línguas alóctones já mencionadas acima;
- Língua Estrangeira – LE para membros de comunidades indígenas que adotam postura combativa de resistência ao uso da língua imposta;
- Língua Estrangeira – LE para turistas que visitam a região por motivos variados e, mais recentemente,
- Língua de Acolhimento – LA, utilizada por refugiados, oriundos especialmente do Haiti e da Venezuela, que busca(ra)m o Brasil como terra de novas oportunidades. (MARINHO, ARAÚJO & TEIXEIRA, 2020, p. 214-215).

Pelo exposto até aqui, fica evidente a pluralidade do mosaico linguístico no Amazonas. No entanto, em se tratando de um artigo e da concisão característica do gênero, fazemos um recorte, focando em duas regiões: a. o médio e b. o alto rio Negro, microcosmos que exemplificam o todo amazonense.

No que concerne à região do médio rio Negro, nosso foco recai sobre o município de Barcelos que, de acordo com Barra e Dias (2013), compõe a bacia hidrográfica do rio Negro, região que abrange municípios no Brasil e de outros três países: Colômbia, Guiana e Venezuela, possuindo cerca de 71 milhões de hectares e em torno de 700 rios. Nessa grande região transnacional, habitam mais de 40 povos indígenas.

Fernandes, Garcia e Teixeira (2019) afirmam que Barcelos foi

[...] fundado como Aldeia de Mariuá, em 1.728, tendo sido também a primeira sede da Capitania de São José do Rio Negro – primeira capital do Estado do Amazonas. Possui uma extensão territorial de mais de 122 mil quilômetros quadrados e pouco mais de 25 mil habitantes, dos quais mais de 32% são indígenas, cerca de 52% pardos, quase 10% brancos e 4% negros, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). Essa diversidade populacional revela a pluralidade sociocultural característica do município, que vai ao encontro da realidade



amazonense e da brasileira de forma geral. (FERNANDES, GARCIA & TEIXEIRA, 2019, p. 102).

Sobre a região do alto rio Negro, o foco recai sobre o município de São Gabriel da Cachoeira, localidade que foi fundada em 1.761 (SILVA, 1977), como parte da estratégia política da Coroa Portuguesa para conter as tendências expansionistas de deslocamento da Coroa Espanhola na Amazônia, mantendo-se como região estratégica para a manutenção do território nacional frente às nações vizinhas até os dias atuais.

No entanto, mesmo antes de sua fundação, já era uma região marcada por encontros: inicialmente apenas entre os povos nativos da região; a partir da chegada dos europeus, principalmente entre os religiosos portugueses e esses povos nativos; e, mais tarde, já como parte do Brasil, entre brasileiros e hispânicos não indígenas – em sua maioria oriundos das nações vizinhas – e os indígenas nativos da região. Teixeira (2014) afirma ainda que

No alto rio Negro/AM, região de tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Venezuela, os encontros étnicos, socioculturais e linguísticos, exceção para a grande maioria do Brasil, fazem parte da realidade e do cotidiano dos habitantes da região. Além de coexistirem culturas de diferentes países, como a brasileira, a colombiana e a venezuelana, existe ainda, de maneira significativamente viva e produtiva, a coexistência de culturas indígenas locais, que extrapolam as fronteiras físicas, adentrando espaços que pertencem às três nações.

Ao tomar em especial o caso do município de São Gabriel da Cachoeira, no noroeste do estado brasileiro do Amazonas, ficam evidentes esses encontros e mais significativa a pluralidade linguística, haja vista que, por força de lei, foram reconhecidos quatro idiomas oficiais: o português, língua de ‘branco’, e três línguas de ‘índio’, em ordem alfabética: o *baniwa*, o *nheengatú* e o *tukano*. [atualmente, são cinco idiomas, pois também é língua cooficial o *yanomami* – comentário dos autores].

Além desses idiomas, a região abriga outros, que, apesar de ainda não possuírem o *status* de língua oficial, estão presentes de maneira viva e significativa, alguns com mais intensidade, no cotidiano das comunidades que compõem o mosaico pluriétnico e plurilinguístico da região. Nesse mosaico, além das línguas de ‘índio’, destaca-se também outro idioma de ‘branco’, o espanhol.

Devido a essa riqueza, que vai além da diversidade biológica e natural típicas da região amazônica, o alto rio Negro sempre foi estrategicamente alvo de disputas entre etnias indígenas, entre o ‘branco’ e o ‘índio’, entre portugueses e espanhóis, entre religiosos e outros grupos. (TEIXEIRA, 2014, p. 15).

De acordo com ISA/FOIRN (2006), atualmente há mais de vinte línguas ameríndias faladas na região, oriundas de quatro grandes famílias linguísticas: *tukano* oriental, *aruak*, *maku* e *yanomami*, além da Língua Geral Amazônica, o *nheengatu*. Elas convivem e são usadas juntamente com o português e com o espanhol como línguas de comunicação. Além disso, a



ocorrência de indígenas políglotas na região – falantes de vários desses idiomas – é comum, como o caso do pesquisador *tariano* falante de sete idiomas: *tukano*, *uanano*, *piratapuaia*, *tariano*, *baniwa*, português e espanhol (BRITO, 2020), o que comprova a situação de plurilinguismo característica do/no alto rio Negro. Ao considerar a região, o pesquisador indígena afirma ainda que

Nossas fronteiras não são excludentes... elas incluem os povos indígenas, pois não há barreiras ou impedimento para nosso trânsito... assim, quando estamos no Brasil ou na Colômbia alternamos entre o português, o espanhol e as línguas indígenas. Mas, quando falamos com nossos parentes indígenas, principalmente com nossos pais e com os velhos de nossas comunidades, usamos apenas as línguas étnicas. (BRITO, 2020, p. 249).

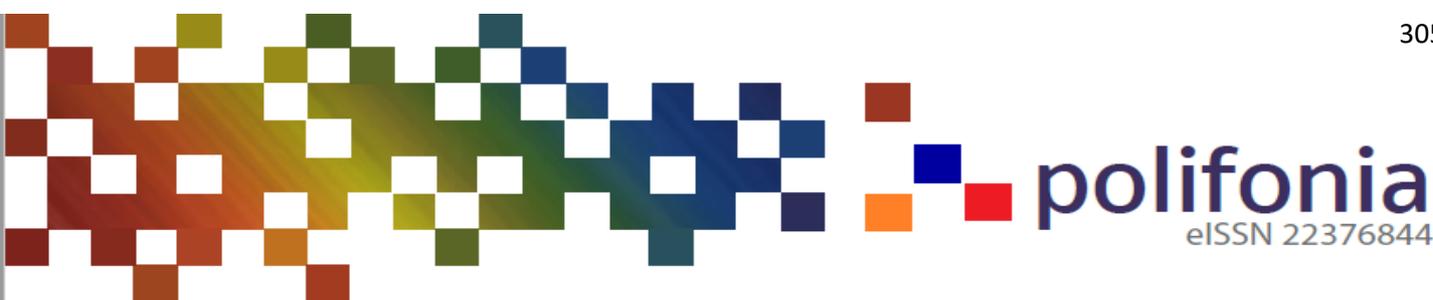
Dessa forma, evidencia-se mais um traço característico da região, a fluidez transfronteiriça, temática abordada na próxima seção deste artigo.

3. Como são as fronteiras no Amazonas?

Muitas são as definições para o conceito de fronteira. Ao tomarmos a definição geopolítica, temos um conceito mais rígido e restritivo, que (de)limita, marca diferenças, separa e segrega o outro, quer seja uma nação, uma região, uma comunidade ou mesmo um indivíduo (MACHADO, 1998). No que concerne a essa concepção, Pesavento (2006, p. 10) afirma ser fronteira

[...] sobretudo, encerramento de um espaço, delimitação de um território, fixação de uma superfície. Em suma, a fronteira é um marco que limita e separa e que aponta sentidos socializados de reconhecimento. Com isso, podemos ver, mesmo nesta dimensão de abordagem fixada pela territorialidade e pela geopolítica, que o conceito de fronteira já avança para os domínios daquela construção simbólica de pertencimento a que chamamos identidade e que corresponde a um marco de referência imaginária que se define pela diferença. Nesta medida, o conceito de fronteira trabalha, necessariamente, com princípios de reconhecimento, que envolvem analogias, oposições, correspondências, comparações, enfim.

No entanto, pela experiência como pesquisadores atuando há mais de dez anos no Amazonas, ficam evidentes a fragilidade e a arbitrariedade (n)desse conceito, pois o que percebemos na/a partir da realidade amazonense pode facilmente colocar em xeque a definição restritiva de fronteira. Nas fronteiras amazonenses com as quais temos tido contato, principalmente nas regiões do alto rio Negro – fronteira Brasil-Colômbia-Venezuela – e do alto rio Solimões – fronteira Brasil-Colômbia-Peru, o conceito que melhor as define é o de espaço



transfronteiriço (CARNEIRO FILHO, 2013) ou de entre-lugar (BHABHA, 1998), onde a pluralidade, a mobilidade, o deslocamento e a integração são elementos característicos. Assim, quer seja nas fronteiras secas ou nas molhadas, percebemos, na verdade, espaços transfronteiriços fluidos (BAUMAN, 2015), mutáveis, que transformam e que, ao mesmo tempo, são transformados a todo instante.

Exemplo claro disso percebemos no relato de um morador de um desses espaços transfronteiriços amazonenses – a região do alto rio Solimões:

Nasci, cresci, e vivi minha vida toda aqui... tomando café da manhã em Benjamin Constant [Brasil], almoçando em *Islandia* [Peru], às vezes em *Leticia* [Colômbia]... a ordem e os locais não importam... transitei minha vida toda por esses lugares, de voadeira, de *deslizador*... e sempre ouvi dizer que existe uma tal de fronteira... quem vem de longe sempre diz que ela está aí... mas durante minha vida toda eu nunca a vi... não sei onde fica... (TEIXEIRA, 2020, p. 200).

De acordo com Lima (2019), no espaço transfronteiriço apresentado, os impactos entre as comunidades que por ele se deslocam e que o integram são comuns e variados.

Capaverde (2020) corrobora com a questão ao abordar os estudos de Glissant (2005), evidenciando a fluidez e a mudança de conceitos como fronteira, nação e identidade. Segundo a investigadora,

O deslocamento das noções de nação e espaço, assim como de identidade, encaminham os estudos a uma flexibilização e a uma ampliação na abordagem dos temas. Em contextos transnacionais, o que é possível observar é que a realidade das interações globalizadas e dos grandes fluxos, sejam eles caracterizados como compulsórios ou voluntários, reformatam a abordagem das temáticas identitária e nacionais. Neste universo teórico, as referências às fronteiras e aos territórios perdem ancoragens seguras para dar lugar aos trânsitos e aos deslocamentos que conformam novos espaços transnacionais. (CAPAVERDE, 2020, p. 295).

Analisando essa questão do ponto de vista linguístico, considerando o mosaico plural amazonense, entendemos que o conceito de fluidez transfronteiriça é realmente o que melhor define esses entre-lugares amazonenses. Considerando a estreita relação entre língua(s) e fronteira, de forma especial o fato de que muitas vezes as fronteiras linguísticas não coincidem com as chamadas fronteiras geopolíticas (DAY, 2013), percebemos que no Amazonas, a exemplo do apreendido a partir dos relatos do pesquisador indígena da etnia Tariana residente no alto rio Negro e do morador do alto rio Solimões,

[...] os ‘entre-lugares’ transfronteiriços são muito mais complexos do que nos informam os livros de Geografia, havendo diferentes elementos que influenciam na constituição identitária dessa região transfronteiriça e de seus habitantes. E, assim como Viaut, esperamos que essa mistura, que esse convívio plural, que esse espaço



de 'entre-lugares' [...] possa derrubar barreiras, reduzir distâncias e valorizar diferenças. (TEIXEIRA, 2020, p. 203).

Sobre o entre-lugar formado pelas cidades de Tabatinga/Brasil e de *Leticia*/Colômbia, por exemplo, Rodrigues (2020) destaca que, além do espanhol e do português, em especial no sistema de ensino em ambos os municípios e países, as línguas ameríndias continuam presentes, resistindo e marcando seu espaço. Dessa forma, evidencia-se o poder que a educação possui no processo integrador nos entre-lugares amazonenses. Nessa esteira, a seguir, abordamos de forma sucinta uma ação que tem promovido o acesso à educação e, a partir dele, tem contribuído para essa integração.

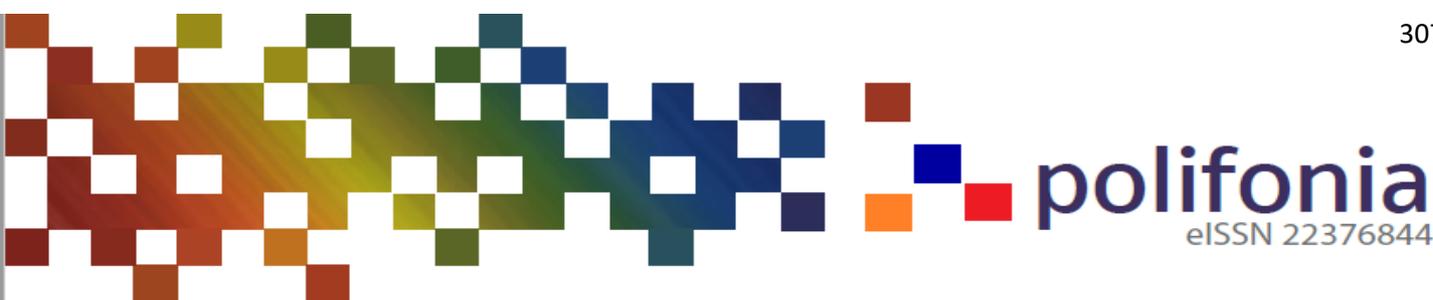
4. O Parfor e os entre-lugares amazonenses

Nada substitui o professor. Por certo, já se ouviu inúmeras vezes este axioma. Faz-se, por tal, unânime, o juízo de que a formação de professores é tarefa precípua à elevação do nível de educação e consciência crítica da sociedade brasileira. Essa ideia é ainda mais pertinente no contexto amazônica, pelas características de isolamento geográfico e carência de políticas públicas que façam frente aos desafios apresentados pela conjuntura regional [...] demonstrado pelos baixos índices de desenvolvimento social e humano regional, para além dos insatisfatórios resultados de desempenho acadêmico dos estudantes amazônidas nos processos avaliativos educacionais brasileiros. Estes dados refletem, entre outros aspectos, uma ainda insuficiente quantidade de professores no âmbito da Educação Básica e uma baixa qualidade de formação do conjunto de profissionais que atuam nesse segmento da formação educacional. (SANTOS; NORONHA, 2017, p. 07).

Ao refletir sobre as considerações propostas pelos investigadores amazônidas, percebemos o quão desiguais são as políticas públicas e as oportunidades em nosso país. Trata-se da constatação de uma dura realidade que, infelizmente, ainda é percebida e vivenciada por quem está na região Norte. De forma especial, destacam problemas no âmbito educacional, entre os quais a falta de professor e de formação adequada, características que não são exclusivas do contexto no Norte do Brasil, mas que, certamente, são agravadas na região Amazônica, impactando negativamente no processo de desenvolvimento da região e do país.

Na mesma esteira, Brandão (2017) afirma que, no Brasil, ainda é comum o professor da Educação Básica exercer a docência ministrando disciplinas que não são de sua formação, ou até mesmo, em alguns casos, lecionar sem formação adequada.

Na tentativa de amenizar essa situação alarmante, em 2009, por meio do *Decreto n° 6.755/2009* (BRASIL, 2009), foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais



da Educação e, a partir dela, implementado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.

Por meio desse Plano Nacional – que, na verdade, de emergencial passou a Programa, dadas a crítica realidade da formação docente em várias partes do país e a necessidade de se manter a ação por longo tempo – vigente até os dias atuais, tem sido possível levar formação inicial e continuada a docentes que, apesar de ainda não possuírem formação adequada, já atuam na ponta, sendo responsáveis por salas de aula nos mais longínquos rincões brasileiros.

Segundo dados do portal do Parfor, o Plano Nacional tem como objetivo

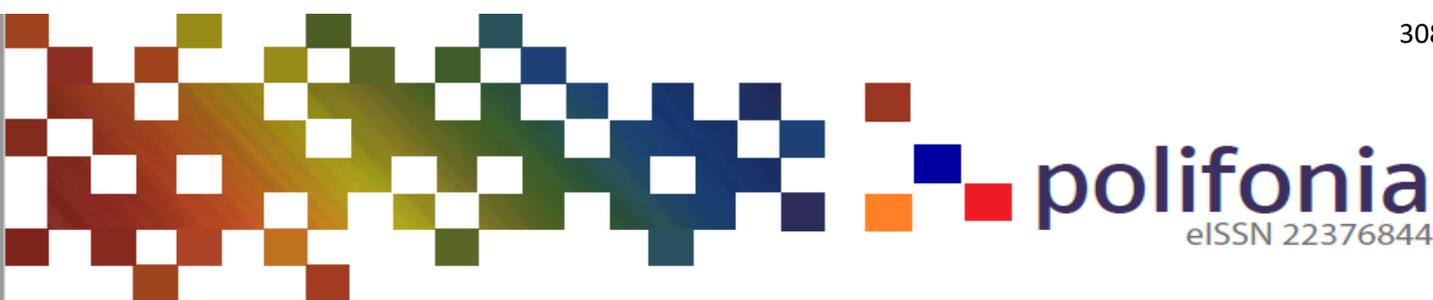
Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. (BRASIL, 2018).

Ainda segundo informações do portal do Plano Nacional, até 2019, foram implantadas 3.043 turmas, em 510 cidades, atendendo a professores oriundos de 3.300 municípios brasileiros. No mesmo ano, o Plano Nacional registrou 59.565 professores em formação cursando uma licenciatura e, entre 2009 e 2019, já foram formados 100.408 docentes em todo o país. Pelo exposto a partir dos números, fica evidente a importância do Parfor para a formação de professores no Brasil.

No que concerne ao Amazonas, de acordo com Monteiro (2014), para atender a demandas de formação adequada de professores que atuam na Educação Básica, Instituições de Ensino Superior foram autorizadas pelo Ministério da Educação a atuarem no âmbito do Parfor, sendo a Universidade Federal do Amazonas – Ufam a instituição com maior número de turmas no estado.

Nessa esteira, Heufemann-Barría e Teixeira (2017) afirmam que, pelo Parfor, a Ufam tem oferecido distintos cursos de Licenciatura, entre os quais Artes Plásticas, Artes – Música, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras – Língua e Literatura Espanhola, Letras – Língua e Literatura Inglesa, Letras – Língua e Literatura Portuguesa, Licenciaturas Indígenas: Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia, indo ao encontro de demandas da Capital e de municípios no interior do estado.

Considerando o recorte espacial que estabelece nosso foco neste artigo sobre as regiões do médio e do alto rio Negro, entre-lugares transfronteiriços amazonenses, em relação à



formação de professores, no âmbito do Parfor, a Ufam ampliou suas ações em parceria com o Governo Federal, com o Governo do Estado e com Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Barcelos, de Santa Izabel do Rio Negro e de São Gabriel da Cachoeira, oferecendo diferentes cursos de Licenciatura.

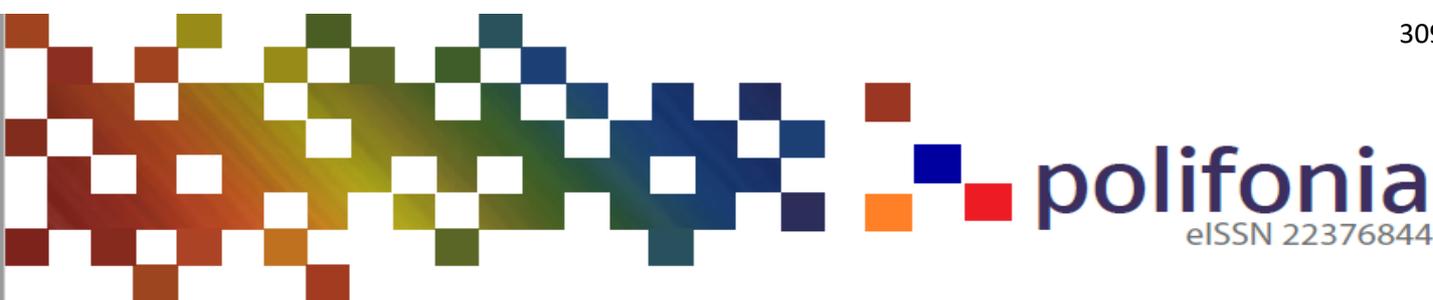
Em consonância com a relevância que damos à questão linguística nesses entre-lugares transfronteiriços, nosso olhar se concentra de forma especial sobre o Curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola, que ofereceu três turmas no município de São Gabriel da Cachoeira, atendendo a mais de 70 docentes das regiões foco deste artigo (HEUFEMANN-BARRÍA & TEIXEIRA, 2017). Assim, a seguir, apresentamos algumas das ações realizadas no âmbito desse Curso de Letras, focando em suas contribuições.

5. Contribuições do Curso de Letras – Parfor

Como exposto na seção anterior, o Curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola oferecido pela Ufam no âmbito do Parfor teve suas aulas efetivadas no município de São Gabriel da Cachoeira, no alto rio Solimões. No entanto, os cursistas, professores em formação em sua maioria indígenas, eram oriundos desse município e, também, de Santa Izabel do Rio Negro e de Barcelos, localizados na região do médio rio Negro. Dessa forma, o Curso de Letras em tela teve, desde seu início, como característica, a integração de comunidades.

Além do acesso à graduação, o curso realizou diferentes ações que contribuiriam para a formação desses professores, dos docentes formadores da Ufam e, inclusive, para a formação de acadêmicos que cursavam Letras na sede da instituição, em Manaus. A seguir, destacamos algumas dessas ações.

No decorrer do curso, foram promovidos ‘Seminários de Hispanistas do Alto Rio Negro’, eventos que envolveram docentes formadores que ministraram palestras abordando várias temáticas, com atenção especial à realidade transfronteiriça amazonense. A cada semestre, havia uma nova edição. No total, atendeu a um público de mais de 1000 participantes, incluindo acadêmicos, docentes formadores atuantes em diferentes cursos do Parfor como Letras – Língua e Literatura Espanhola, Letras – Língua e Literatura Portuguesa, Pedagogia, Artes, Educação Física, Matemática, e Geografia, e, ainda, comunitários residentes em São Gabriel da Cachoeira, município polo do Parfor na região.



Além dos Seminários, ressaltamos projetos realizados no âmbito do ‘Programa Atividade Curricular de Extensão – Pace’ da Pró-Reitoria de Extensão da Ufam, ações desenvolvidas em São Gabriel da Cachoeira, em Santa Izabel do Rio Negro e em Barcelos, possibilitando a participação dos acadêmicos dos cursos oferecidos pelo Parfor. Esses projetos foram executados em escolas públicas dos municípios onde residem os acadêmicos, percorrendo sobre vários temas, proporcionando, assim, a aproximação entre a academia e a comunidade nesses entre-lugares amazonenses (HEUFEMANN-BARRÍA & TEIXEIRA, 2017).

Focando nas regiões que recortamos neste artigo, no tocante a Barcelos, os projetos de extensão desenvolvidos por meio do Parfor impactaram não apenas na formação das acadêmicas, mas, principalmente, na promoção e no ensino do Espanhol. O primeiro deles se chamou ‘Os encantos da Amazônia venezuelana’ e foi desenvolvido na Escola Estadual Angelina Palheta Mendes, em 2012, sob coordenação de um dos docentes formadores da Ufam atuantes no Parfor, executado pelas acadêmicas – à época professoras em formação, alunas pelo Parfor. O intuito do projeto foi de divulgar a língua espanhola e aspectos culturais da região amazônica na Venezuela, país que faz fronteira com o Amazonas. Foram mais de 200 comunitários contemplados pela ação extensionista, entre os quais as professoras em formação, estudantes da Educação Básica, a comunidade escolar da escola que sediou o projeto e a comunidade barcelense de forma mais ampla. Destacamos que a ação foi tão significativa para a formação das acadêmicas envolvidas que as motivou a implementar novos projetos nos anos seguintes.

De acordo com Fernandes, Garcia e Teixeira (2019), sobre as acadêmicas,

A partir de uma primeira ação extensionista universitária idealizada e realizada durante a formação inicial, na graduação pelo Parfor, [...] puderam analisar sua realidade e a de sua comunidade local e, ao mesmo tempo, relacioná-las aos conhecimentos desenvolvidos durante seu curso de Letras na UFAM e, dessa forma, propor outras ações, ano após ano, o que vai ao encontro dos objetivos do próprio Parfor [...].

Além de impactar diretamente na formação docente, essas ações também têm influenciado o processo educacional local, haja vista que destacam a importância do conhecimento de um idioma estrangeiro – o Espanhol, abrindo espaço nas escolas e, de forma mais ampla, no município para a oferta do idioma. Atualmente, em Barcelos, como consequência direta das ações abordadas [...], o ensino de Espanhol ganhou espaço e vez no currículo escolar. Hoje, no município, das três escolas estaduais existentes, duas ofertam o ensino de Espanhol. [...]

Percebemos claramente que os projetos e os eventos de Espanhol têm despertado o interesse de alunos, de docentes, de servidores e de comunitários de uma forma geral,



auxiliando e incentivando ações como estratégias didáticas inovadoras, a pesquisa, o respeito a diferentes culturas – característica tão importante ao cidadão, especialmente em um município marcado pela pluralidade como Barcelos, e, ainda, a descoberta de novos talentos, extrapolando os muros e os limites da escola, uma vez que o idioma já figurou como destaque em desfile cívico no município, em 2018. (FERNANDES, GARCIA & TEIXEIRA, 2019, p. 112-113).

Assim, além de apoiar a formação docente, de divulgar o espanhol, idioma tão presente na região, bem como de estimular seu ensino no município, as ações implementadas a partir do Parfor vêm contribuindo, nos quase 8 anos de projetos extensionistas, para valorizar o outro, para ampliar os horizontes e para mostrar a relevância do entre-lugar transfronteiriço barcelense como espaço plural que integra povos, comunidades, línguas e culturas.

Ainda na senda de ações extensionistas, a seguir abordamos uma ação realizada na outra região foco de nosso recorte neste artigo, o alto rio Negro, também sob a coordenação de um dos docentes formadores da Ufam atuantes no Parfor, desenvolvida por uma acadêmica do Curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola sediado em Manaus, com o apoio do Programa MEC SESu. O projeto se chamou ‘Ensino de Línguas Estrangeiras a comunidades indígenas: valorizando as experiências e as trocas culturais’ e foi desenvolvido em 2012, na Escola Estadual Irmã Inês Penha, localizada em São Gabriel da Cachoeira. Entre os objetivos do projeto estavam o de promover o ensino da Língua Espanhola e das culturas de povos hispânicos, com ênfase aos que fazem parte do entre-lugar transfronteiriço gabrielense – Colômbia e Venezuela em especial, e o de valorizar as línguas e os aspectos culturais das comunidades indígenas presentes na região. Assim, durante aquele ano, crianças indígenas de 12 a 16 anos, pertencentes a diferentes grupos étnicos, participaram do projeto, desenvolvendo habilidades linguísticas e culturais.

Ao analisar essa ação, Morales-Pinilla (2020) destacou a importância do cuidado com o planejamento didático e, principalmente, com o material utilizado, que teve que ser adaptado/elaborado em consonância com as características da pluralidade presente no entre-lugar gabrielense.

Essa tarefa não foi fácil, posto que, segundo a investigadora, não havia material didático para ensinar Espanhol que contemplasse as peculiaridades da região, demandando atenção, pesquisa e dedicação dos envolvidos no projeto na busca/adaptação/criação de um material mais adequado. Assim,



Usamos como guia uma apostila, criada pelos estagiários em conjunto com o prof. Wagner Barros Teixeira, formada por 16 unidades que abordavam diversos temas, adaptados à vida cotidiana das comunidades indígenas. Trabalhamos, em todas as aulas, as quatro habilidades linguísticas. Incentivamos nossos alunos a falar em espanhol sobre situações cotidianas, através de aulas expositivas, de trabalhos em grupo e individuais, de exercícios, de apresentações e do uso de canções e de vídeos. Também trabalhamos com textos literários originários da tradição oral indígena. O livro usado foi *Leyendas de la Amazonia* (2011), edição bilingüe português-espanhol. Escolhemos as lendas, do referido livro, que fazem parte do imaginário da comunidade. (MORALES-PINILLA, 2020, p. 72).²

Por meio dessa ação, mais uma vez, as culturas e as línguas que compõem o mosaico plural desse entre-lugar transfronteiriço foram valorizadas, havendo integração entre elas e a língua ensinada, o Espanhol. Segundo Morales-Pinilla (2017),

[...] o uso dos textos orais, lendas, no ensino de Espanhol no município de São Gabriel da Cachoeira, permitiu integrar os conhecimentos de suas casas e suas comunidades com o aprendizado do Espanhol. Criou-se um espaço de recuperação e valorização da cultura familiar, local e regional. As lendas atenderam a cosmovisão da comunidade e os valores estéticos e ficcionais conhecidos, o que estimulou os alunos a se aproximar à língua estrangeira, Espanhol, com entusiasmo. (MORALES-PINILLA, 2017, P. 53).

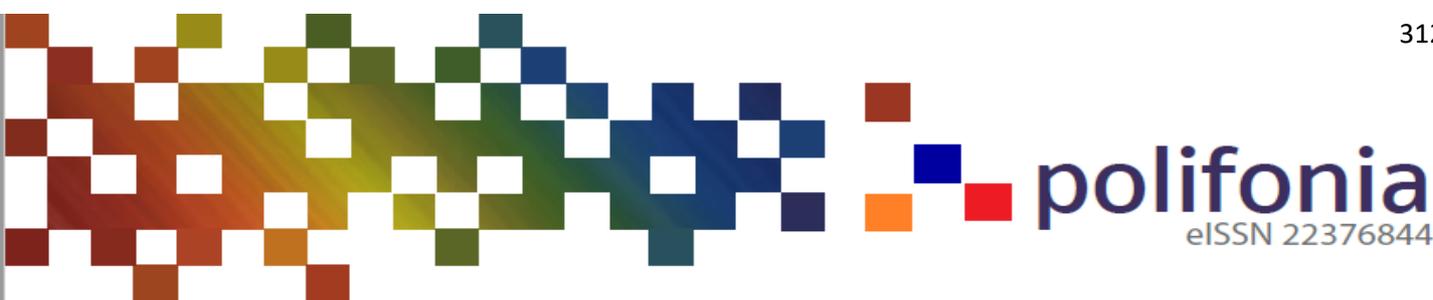
Além disso, o projeto contribuiu para a formação da acadêmica e para sua futura atuação docente, conforme expresso a seguir:

Participar dessa ação teve grande impacto sobre minha formação docente, pessoal e social. Um dos frutos dessa prática é o capítulo “Relato de uma experiência no ensino-aprendizagem de Espanhol através de lendas amazônicas em São Gabriel da Cachoeira-AM”, publicado no livro *Ensinando Espanhol no Amazonas: experiências, conquistas e perspectivas* (2017).

Também vale a pena ressaltar que essa experiência de interação com as comunidades indígenas foi fundamental para minha atual ocupação, já que dou aulas de língua e de literatura hispânica a alunos das comunidades indígenas *Tikuna* e *Kokama*, no INC. Essa unidade da universidade está localizada na tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru. A interação com meus estudantes em São Gabriel da Cachoeira me permitiu observar e entender melhor que a educação deve ser contextualizada. Não podemos usar a mesma abordagem com nossos alunos indígenas que usamos com os estudantes das grandes cidades. Da mesma forma, isso está muito presente nas aulas com meus alunos da licenciatura. (MORALES-PINILLA, 2020, p. 72-73).³

² Cf. o trecho original: *Usamos como guía una cartilla, creada por los practicantes junto con el prof. Wagner Barros Teixeira, configurada en 16 unidades que abordaban diversos temas, adaptados a la vida cotidiana de las comunidades indígenas. Trabajamos en todas las clases las cuatro destrezas del lenguaje. Incentivamos a nuestros alumnos a que hablaran en español sobre situaciones cotidianas, a través de clases expositivas, trabajos en grupo e individuales, ejercicios, presentaciones y uso de canciones y videos. También trabajamos con textos literarios originarios de la tradición oral indígena. El libro usado fue Leyendas de la Amazonia (2011), edición bilingüe portugués-español. Escogimos las leyendas, del libro citado, que forman parte del imaginario de la comunidad.*

³ Cf. o trecho original: *Participar de esa acción fue de gran impacto para mi formación docente, personal y social. Uno de los frutos de esa práctica es el capítulo “Relato de una experiencia no ensino-aprendizagem de Espanhol*



O relato da investigadora evidencia a contribuição especial para sua formação também no que concerne ao reconhecimento dos entre-lugares amazonenses e à sensibilidade necessária para atuar nesses espaços plurais de forma a valorizar povos, línguas, culturas e a promover a integração.

Antes de terminar, após analisar considerações de acadêmicas que cursaram Letras pelo Parfor nas regiões foco deste artigo e os relatos de uma acadêmica que cursou Letras em Manaus, atuando em projeto pelo Parfor nessas regiões, com vistas a ampliar o escopo de análise, abordamos outro breve relato, elaborado a partir das discussões realizadas em uma disciplina do curso de Mestrado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, cedido para este artigo por uma das alunas nessa disciplina de mestrado, a qual atuou como docente formadora da Ufam no Curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola pelo Parfor em São Gabriel da Cachoeira.

6. Relato de uma docente em um entre-lugar transfronteiriço amazonense

No presente relato, trago algumas observações e reflexões sobre a minha prática docente no PARFOR com especial atenção ao material didático, este disponibilizado pelo professor para os acadêmicos.

Considero o PARFOR relevante na formação de professores de línguas estrangeiras, cabendo uma reflexão sobre as experiências vividas ao longo do percurso como professora formadora, entre o período de 2013 e 2017, no município de São Gabriel da Cachoeira/ AM, no qual observa-se uma diversidade linguística riquíssima com quatro línguas indígenas oficiais (Tukano, Baniwa, Nheengatu e Yanomami), além do português e do espanhol, visto que é um município que faz fronteira com Colômbia e Venezuela e apresenta uma grande

através de lendas amazônicas em São Gabriel da Cachoeira-AM” publicado en el libro Ensinando Español no Amazonas: experiencias, conquistas e perspectivas (2017).

También vale la pena resaltar que esa experiencia de interacción con las comunidades indígenas fue fundamental para mi actual trabajo, ya que les doy clase de lengua y literatura hispánica a alumnos de las comunidades indígenas Tikuna e Kokama, en el INC. Esta sede de la universidad está localizada en la triple frontera Brasil, Colombia y Perú. La interacción con mis estudiantes en São Gabriel da Cachoeira me permitió observar y entender mejor que la educación debe ser contextualizada. No podemos tener el mismo abordaje con nuestros alumnos indígenas, que el que tenemos con los estudiantes de las grandes ciudades. De la misma forma, tengo eso muy presente en las clases con mis alumnos de la licenciatura.



concentração de etnias indígenas. Para vencer os desafios linguísticos e proporcionar uma qualidade de ensino para a formação dos acadêmicos – em sua maioria indígenas, foram ofertados a cada ano, em períodos divididos entre os meses de janeiro a março e junho a agosto, estudos teóricos, metodológicos e práticos do Curso.

Conforme as disciplinas que compõem a grade curricular do Curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola, ministrei Estágio Supervisionado em Língua Espanhola e Módulos Práticos, orientando os alunos a desenvolver várias atividades que contemplavam as quatro habilidades em LE com diferentes temáticas.

Durante os períodos, selecionava e elaborava o material didático que iria utilizar como apoio pedagógico na disciplina vigente. Rodrigues (2017, p. 51) ressalta que, “[...] a seleção e a elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras não conformam uma atividade tão simples, pois requerem do professor, assim como a prática docente, a mobilização de suas competências mínimas [...]”. Foi uma experiência gratificante e, ao mesmo tempo, desafiadora, pois tinha que pesquisar, elaborar e, até mesmo, adaptar o material pensando na realidade local dos acadêmicos, um material didático facilitador da aprendizagem.

Muitas vezes, esse material era o único recurso que o professor e o aluno dispunham no período letivo. Os outros recursos extras que alguns profissionais levavam como gramática, vídeos, músicas, textos etc., os professores em formação aproveitavam para utilizar em sala de aula com seus alunos, visto que, na região, a presença de materiais didáticos em língua estrangeira e o uso do meio tecnológico que facilite a aquisição de conhecimentos através da Internet para serem trabalhados na escola é uma realidade distante.

Além disso, vale ressaltar que, a cada semestre, os docentes do Curso eram convidados a ministrar palestras temáticas com o intuito de ampliar conhecimentos aos sujeitos participantes que, além de receberem certificados de horas por participação, levavam para sala de aula esses novos conhecimentos, aprofundando e repensando suas práticas.

No decorrer dos períodos letivos, várias coleções didáticas de Língua Espanhola foram levadas para os acadêmicos, o que os deixava felizes, já que não tinham esse material à disposição no seu ambiente de trabalho, havendo interação, troca de ideias e de experiências entre eles. Com isso, eu percebia cada vez mais a relevância dessas ferramentas, pois a experiência partilhada, a troca de materiais e de conhecimento entre eles foram muito



significativas para mim, enquanto docente formadora; dessa forma, comprometia-me a cada semestre a levar materiais de apoio para meus alunos.

O interessante é que, diante das limitações supracitadas e das dificuldades enfrentadas – financeira, problemas de saúde, liberação para os estudos – os acadêmicos estavam abertos aos desafios, colaborando com a dinâmica do cotidiano acadêmico, dispostos a novas descobertas, sempre motivados, apesar das horas intensas em sala de aula (4 horas pela manhã e 4 horas pela tarde).

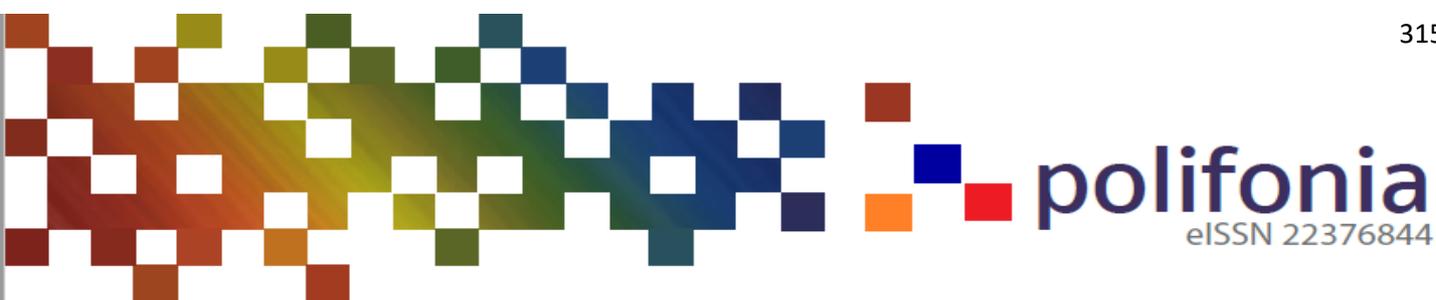
Diante do exposto, buscando trabalhar numa perspectiva que envolvesse tanto o docente quanto os discentes e considerando os saberes adquiridos, as experiências acadêmicas vividas e reflexões construídas ao longo do caminho, entendi ser necessário ampliar a importância do uso e/ou elaboração do material didático, como ressalta Justino (2011, p. 111): “[...] o material didático é um apoio para a ação pedagógica, por isso a necessidade que seja elaborado e utilizado visando promover uma aprendizagem significativa.”

Nesse sentido, tínhamos o compromisso e o desafio, enquanto docentes, de elaborar um material com qualidade para promover aprendizagem satisfatória durante o semestre em formação, sendo necessário considerar as características plurais da região.

De maneira resumida, ao analisar minha experiência no PARFOR, percebo que foi um período enriquecedor e significativo para a minha prática docente. Foram momentos de grande aprendizagem, de reflexão sobre a educação, sobre o ensino em região de fronteiras, sobre a pertinência (ou não) do uso de um ou de outro material didático, sobre as várias culturas, povos, etnias e línguas que estão presentes no Amazonas; momentos de olhar a educação com uma nova visão e, além disso, um período de trocas de experiências e de aquisição de conhecimentos com todos os envolvidos no Programa.

Ao analisar o relato da docente formadora, de forma especial, percebemos três eixos: desafios, contribuições para a comunidade local e contribuições para a atuação/formação profissional da docente.

No que concerne ao primeiro eixo, a docente retrata os desafios vivenciados ao atuar nos entre-lugares amazonenses, nas regiões transfronteiriças em que distintos povos se relacionam, sendo necessário considerar esse contexto para efetivar o trabalho docente, em especial no que



tange à questão do material didático, aspecto que nos remete ao segundo eixo, o das contribuições para a comunidade local.

Segundo o relato, fica evidente que as ações da Ufam promovidas por meio do Parfor contribuíram para a ampliação de conhecimentos dos acadêmicos, professores em formação, e, também, para a difusão desses conhecimentos à comunidade local, efetivada por meio de palestras e de comunicações em eventos promovidos pela instituição de ensino e das próprias aulas desses professores em formação. Além disso, por meio do compartilhamento de material didático, as ações do Parfor preencheram uma lacuna deixada pelo poder público, permitindo o acesso de professores e de alunos das escolas locais a diferentes materiais.

No que concerne ao terceiro eixo, o relato deixa evidente contribuições relevantes para a atuação da docente, tais como a interação e a troca de experiências com as diferentes comunidades presentes nos entre-lugares em que ela atuou, bem como o despertar para a realidade transfronteiriça e plurilinguística, e a busca e o desenvolvimento de estratégias para suplantar os desafios enfrentados já mencionados.

7. Mais algumas considerações...

A exemplo do verificado nos relatos das professoras em formação, ficam evidentes nesse relato da docente formadora as contribuições que o Curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola e, de forma geral, que os cursos ofertados pela Ufam no âmbito do Parfor trouxeram para os entre-lugares transfronteiriços amazonenses.

Além de proporcionar o acesso ao Ensino Superior, completando uma lacuna na formação de muitos docentes que já atuavam em sala de aula antes mesmo de possuírem a graduação, fica claro que as ações realizadas promoveram também o reconhecimento e o respeito pela pluralidade característica dessas regiões e, indo além, promoveram a integração de indivíduos, de povos, de culturas e de nações por meio da interação linguística, em especial através do ensino da Língua Espanhola.

Além disso, ficou claro que o trabalho docente em espaços transfronteiriços, entre-lugares plurais como os mencionados neste artigo demanda atenção especial, configurando um desafio especial no que concerne à questão do material didático, o qual, a nosso ver, deve ser



(re)pensado, adequado, transformado em consonância com as características desses espaços, de forma a ser mais uma ferramenta que represente os entre-lugares como espaços deslocamentos transfronteiriços que integram, apesar da rigidez e dos modelos limitadores de materiais que muitas vezes insistem em perdurar nas salas de aula de ensino de línguas. Essa é uma questão relevante, que merece ser investigada a fundo e mais debatida em fóruns sobre educação no Amazonas e, quiçá, país afora. Fica, então, nosso convite!!!

Referências

BARRA, C. S.; DIAS, C. (orgs.). *Barcelos indígena e ribeirinha: um perfil socioambiental*. São Paulo: ISA, 2013.

BAUMAN, Z. Zygmunt Bauman: Comunicação líquida. ALMEIDA, N. Comunicação empresarial. *Entrevistas*. Fronteiras do Pensamento (2015). Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/entrevistas/zygmunt-bauman-comunicacao-liquida-1424952791>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

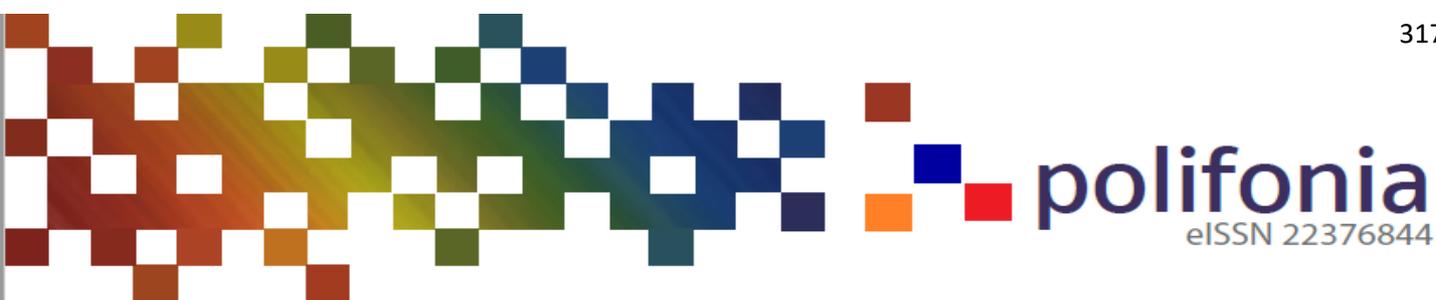
BHABHA, H. K. *O local da cultura*. ÁVILA, M. et al. (trads.). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRANDÃO, R. J. de F. Panorama sobre o ensino de Espanhol em escolas amazonenses. In: TEIXEIRA, W. B.; FERREIRA, C. J.; SILVA, J. F. da (orgs.). *Ensinando Espanhol no Amazonas: experiências, conquistas e perspectivas*. Manaus: Edua, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>>. Acesso: em 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR)*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso: em 20 fev. 2020.

BRITO, S-R. A. da. S. Fronteiras que integram. TALLEI, J.; Teixeira, W. B. (orgs.). *Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entre lugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles*. Manaus: Edua, 2020.



CARNEIRO FILHO, C. P. *Processos de transfronteirização na Bacia do Prata: a tríplice fronteira Brasil-Argentina-Praguai*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS/Posgea, 2013 (254 p.).

CAPAVERDE, T. da S. Poética do deslocamento: as escritas migrantes venezuelanas. In: TALLEI, J.; TEIXEIRA, W. B. (orgs.). *Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entre lugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles*. Manaus: Edua, 2020.

DAY, K. C. N. Fronteiras linguísticas e fronteiras políticas: relações linguísticas e sócio-históricas na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. *Cadernos de Letras da UFF*. Dossiê: Língua em uso no. 47, p. 163-182.

FERNANDES, D.; GARCIA, F. S.; TEIXEIRA, W. B. O ensino de Espanhol em Barcelos fomentado por ações extensionistas. In: FERREIRA, C. J.; TEIXEIRA, W. B. *Ensinando Espanhol no Amazonas: outras experiências, mais conquistas e renovadas perspectivas*. Manaus: Edua, 2019.

GALÁN, S. J. Relato de experiencia: un hispánico en Cucuí. In: TALLEI, J.; TEIXEIRA, W. B. (orgs.). *Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entre lugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles*. Manaus: Edua, 2020.

GLISSANT, E. *Introdução a uma poética da diversidade*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

HEUFEMANN-BARRÍA, E. O.; TEIXEIRA, W. B. Ações (gloto)políticas em prol do ensino de Espanhol no Amazonas: um olhar especial sobre a formação de professores. In: CARVALHO *et al.* (Orgs.). *PARFOR: realidade e desafios para a formação de professores pela Universidade Federal do Amazonas*. Manaus: Edua, 2017.

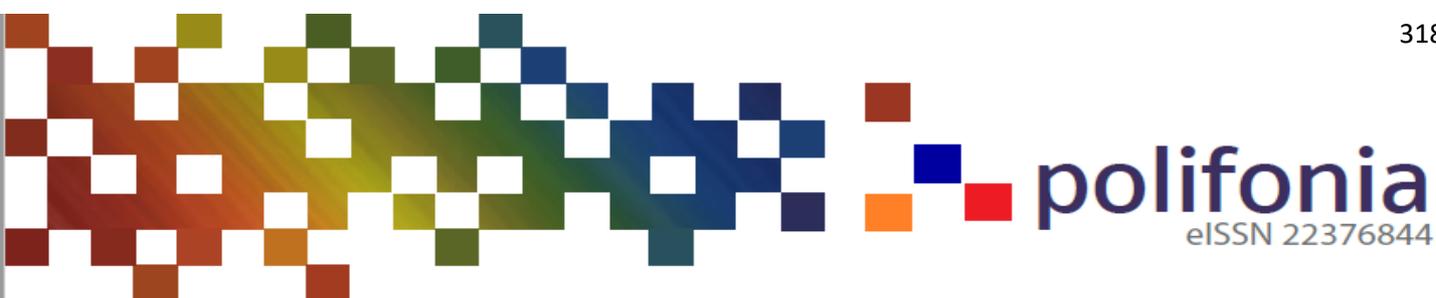
ISA/FOIRN. *Povos indígenas do Rio Negro: mapa livro: uma introdução à diversidade socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira*, 3. ed., Brasília: MEC/SEF, 2006.

JUSTINO, M. N. *Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docentes*. 1. ed. Curitiba: Ibpx, 2011.

LIMA, J. L. de F. *Vidas em movimento – imigração peruana na fronteira Brasil-Peru no alto Solimões: trajetórias e contextos*. 2019. 147f. (Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

MACHADO, L. O. Limites, fronteiras, redes. STROHAECKER A. T. M. *et al.* (orgs.). *Fronteiras e espaço global*. Porto Alegre: AGB-Porto Alegre, 1998.

MARINHO, M. R. M.; ARAÚJO, V. M.; TEIXEIRA, W. B. Ensino de PLE e formação de professores na Universidade Federal do Amazonas. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (orgs.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020.



MONTEIRO, M. F. C. *Discurso, identidade, agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo além do letramento crítico (LC)*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2014.

MORALES-PINILLA, I. K. *Práctica docente en el proyecto MEC/SESu “Ensino de Línguas Estrangeiras a comunidades indígenas: valorizando as experiências e as trocas culturais” – una experiencia del pregrado para la vida entera*. In: TALLEI, J.; TEIXEIRA, W. B. (orgs.). *Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entre lugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles*. Manaus: Edua, 2020.

MORALES-PINILLA, I. K. *Relato de uma experiência no ensino-aprendizagem de Espanhol através de lendas amazônicas, em São Gabriel da Cachoeira-AM*. In: TEIXEIRA, W. B.; FERREIRA, C. J.; SILVA, J. F. da. *Ensinando Espanhol no Amazonas: experiências, conquistas e perspectivas*. Manaus: Edua, 2017.

PESAVENTO, S. J. *Fronteiras culturais em um mundo planetário: paradoxos da(s) identidade(s) sul-latino-americana(s)*. *Revista Del Cesla*, nº 8, Varsóvia/Polônia: Universidade de Varsóvia, 2006.

RODRIGUES, L. F. *A análise de necessidade e sua importância para a elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas para fins profissionais*. In: FERREIRA, C. J.; COSTA, E. B. da; TEIXEIRA, W. B. (orgs.). *Múltiplos olhares sobre o ensino de línguas: material didático*. Manaus: Edua, 2017.

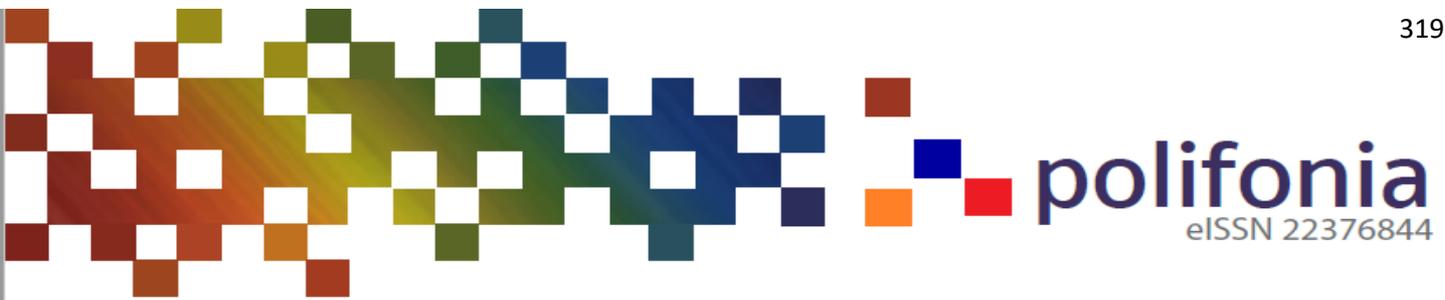
RODRIGUES, L. F. *Paisagem linguística em contexto fronteiriço: estudo de caso em Tabatinga (BRA) e Leticia (COL)*. *Revista Trama*. vol. 16. nº 37. ano 2020.

SANTOS, L. R.; NORONHA, N. M. de. *Prefácio*. In: CARVALHO, T. B. *et al.* (orgs.). *PARFOR: realidade e desafios para a formação de professores pela Universidade Federal do Amazonas*. Manaus: Edua, 2017.

SILVA, A. B. A. da. *A civilização indígena do Uaupés: observações antropológicas etnográficas e sociológicas*. 2. ed. Roma, Itália: Libreria Ateneo Salesiano-LAS, 1977.

TEIXEIRA, W. B. *Fluidez transfronteiriça e as funções das línguas espanhola e portuguesa nos entre-lugares amazonenses*. In: TALLEI, J.; TEIXEIRA, W. B. (orgs.). *Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entre lugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles*. Manaus: Edua, 2020.

TEIXEIRA, W. B. *La lengua española en el Amazonas: presencia, funciones, enseñanza y resistencia*. In: MIRANDA, C. (org.). *La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia*. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada d’España en Brasil, 2018. (colección Complementos).



TEIXEIRA, W. B. *Presença e funções do espanhol no alto rio Negro/AM: considerações políticas e históricas.* (2014). 355f. (Tese de Doutorado apresentada à coordenação do Programa de Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.