

ESCOLAS BILÍNGUES NA FRONTEIRA ENTRE BRASIL E ARGENTINA: A LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Angela Baalbaki (UERJ)
angelacf@bol.com.br

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar o modo pelo qual jornais brasileiros e argentinos *online* fizeram circular certos sentidos sobre o acordo bilateral assinado entre o Ministério da Educação do Brasil e da Argentina para a criação de escolas bilíngues de fronteira. Trata-se de um trabalho que se fundamenta nos dispositivos da análise do discurso de linha francesa.

As leis⁸⁰ dos dois países estabelecem a obrigatoriedade de oferecimento do ensino das respectivas línguas oficiais nas escolas de ensino médio. Vale lembrar que tais leis são produto de decisões e resoluções do MERCOSUL, que propunha, desde sua fundação em 1991, o ensino recíproco das línguas oficiais dos estados membros. No caso da Argentina, a lei nº 26.468, de 16 de janeiro de 2009, prevê também o oferecimento nas escolas primárias das províncias limítrofes com a o Brasil.

Há várias perspectivas construídas historicamente que fundamentam os processos de ação conjunta na fronteira. Se a fronteira foi por muito tempo entendida pelos enfrentamentos bélicos e pelas estratégias de ocupação – de fato, uma memória que trabalha a divisão promovida por embates entre Portugal e Espanha – como espaço a ser controlado e defendido, atualmente, considera-se que a fronteira deva estar pautada por estratégias de entendimento e pacificação (segundo orientações da ONU). Tudo parece indicar a passagem de um sentido de defesa para um da integração regional⁸¹. Durante muito tempo as escolas⁸² cumpriram a

⁸⁰ As leis, as declarações conjuntas são *gestos institucionais* que operam sobre as línguas e como elas funcionam nos espaços de enunciação.

⁸¹ Para Sturza (2006), durante um longo período, “a fronteira significou bem mais uma zona de controle legal, militar e fiscal do que uma zona de povoamento e de contato social” (p. 28).

⁸² Um exemplo de projeto de “educação para defesa” pode ser observado nas políticas educacionais do Uruguai, no início do século XX, que expandiu e tornou obrigatória a alfabetização em espanhol dos fronteiriços que viviam na região norte do país.

tarefa de estabelecer uma fronteira educacional e linguística para os fronteiros de cada país; funcionando como “instituições de defesa”.

Com o fenômeno de mundialização acelerado a partir da segunda metade do século XX, houve uma mudança na constituição simbólica das fronteiras, de fato, uma diluição das fronteiras na busca pela integração econômica de algumas regiões. E essa prática não foi diferente com o MERCOSUL. Sem dúvida, as novas demandas econômicas ressignificam o imaginário da fronteira como limite espacial entre duas nações.

2. *O que é o Projeto de Educação Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF)?*

Trata-se de um projeto que prevê o desenvolvimento de um modelo de educação intercultural e bilingue na área de fronteira dos países que integram o MERCOSUL. As principais questões referem-se a aspectos linguísticos, culturais e educacionais da área de fronteira. Vale destacar que essa área se reduz, de fato, a uma zona de fronteira que corresponde à relação de cooperação estabelecida entre as escolas das cidades-gêmeas.⁸³ O acordo bilateral foi firmado por meio de um documento de base que orienta o trabalho do PEIBF.

Em linhas gerais, o projeto funciona a partir do intercâmbio docente e a sua unidade básica de trabalho são as escolas-espelho – escolas parceiras que atuam formando uma unidade operacional – que devem somar seus esforços em prol à interculturalidade e ao bilinguismo, dando destaque à valorização do conhecimento e da cultura dos países envolvidos.

Segundo o documento elaborado pelo MEC e o MECyT, os docentes de cada país, duas vezes por semana, cruzam a fronteira e dão aulas da sua língua nacional na escola do país vizinho. Além disso, há a realização de encontros para a elaboração conjunta de planejamento. Dessa forma, os próprios professores podem vivenciar a interculturalidade e o bilinguismo.

⁸³ A fundação das cidades-gêmeas, ao menos no Uruguai, foi como uma forma de diminuir a presença brasileira em seu território e garantir a estabilização da soberania territorial oriental. Sturza (2006) afirma que “em consequência da realidade demográfica e linguística, implementou-se uma política de ocupação demográfica da região fronteiriça. Fundaram-se cidades em correspondência às existentes no lado brasileiro” (p. 81). Acreditamos que o mesmo tenha acontecido.

Esta forma permite aos docentes dos países envolvidos vivenciarem eles mesmos, na sua atuação e nas suas rotinas semanais, práticas de bilinguismo e de interculturalidade semelhantes às que querem construir com os alunos, na medida em que se expõem à vivência com seus colegas do outro país e com as crianças das várias séries com as quais atuam. (MEC & MECyT, 2006, p. 22).

A idealização desse projeto deu-se a partir da implementação de várias ações. Sem dúvida a primeira reporta ao Tratado de Assunção, que, dentre outras disposições, assume o português e o espanhol como línguas oficiais do MERCOSUL. Outra ação está relacionada ao Setor Educacional do Mercosul (SEM) que propôs a difusão do aprendizado desses idiomas. Além dessas, mencionamos o estabelecimento, desde 2003, de *Declarações Conjuntas* entre Brasil e Argentina que buscavam o fortalecimento da integração regional. Um dos seus propósitos era implementar um modelo de ensino comum nas escolas de zona de fronteira. Segundo o documento elaborado pelo MEC e o MECyT,

a partir deste momento equipes técnicas da Argentina começaram a elaborar uma primeira versão do programa nas suas linhas gerais e a pesquisar sobre aquisição e didática de segundas línguas e bilinguismo, bem como sobre temas de fronteira que conduziram à elaboração de um documento de trabalho (MEC & MECyT, 2006, p. 7)

A finalidade do projeto é promover a construção de uma identidade regional bilíngue e intercultural, baseada na cooperação interfronteiriça. Em outros termos, busca a integração regional no contexto de fronteiras internacionais. Por se tratar de um modelo de ensino comum entre escolas de zonas de fronteira⁸⁴, o projeto propõe progressiva transformação de tais escolas em instituições interculturais bilíngues. Uma questão, no entanto, se impõe: qual o tratamento dispensado a essas línguas? Segundo Thomaz (2010), o PEIBF pode ser entendido não só como uma política educacional para as regiões de fronteira, mas também como o planejamento de uma política linguística de promoção das línguas oficiais do eixo sul. No entanto, para a referida autora, o MERCOSUL não adota uma política linguística clara que evidencie se o ensino das línguas é de LE ou de L2. No caso das escolas bilíngues e interculturais de fronteira, a promoção do português e do espanhol é diferente do restante das regiões de não fronteira, visto não se tratar de ensino de LE, mas de L2.

⁸⁴ As escolas das zonas de fronteira devem ser entendidas, no texto da Declaração Conjunta, como as escolas-espelho localizadas nas cidades-gêmeas.

As principais atividades do projeto iniciaram em 2005, em conformidade ao acordo bilateral firmado entre Brasil e Argentina⁸⁵, em 2004. As primeiras experiências ocorreram na primeira série e, paulatinamente, foram estendidas para as demais séries dos anos iniciais do ensino fundamental.

Uma das primeiras etapas foi elencar quais cidades-gêmeas seriam contempladas e quais escolas participariam do projeto. Para tal, no Brasil, em 2004, iniciou-se o processo de adesão por parte dos sistemas estaduais e municipais de ensino. As primeiras escolas brasileiras de fronteira a participar do projeto eram de Uruguai (RS) e de Dionísio Cerqueira (SC). Em seguida, foram realizados diagnósticos sociolinguísticos nas escolas e nos municípios envolvidos. Os diagnósticos indicaram, sobretudo,

diferença quantitativa e qualitativa da presença do português e do espanhol nas cidades-gêmeas em particular, e em toda a fronteira em geral. Enquanto que do lado argentino a presença do português é relativamente constante, fazendo parte do repertório receptivo, e em menor escala, produtivo de uma parte significativa das crianças das escolas de fronteira e de suas famílias, o inverso não é verdadeiro: os dados sobre o lado brasileiro não indicam a presença generalizada de crianças e familiares falantes de espanhol ou mesmo familiarizados com a compreensão daquela língua. Este dado tem consequências diretas para a atuação das escolas do programa (MEC & MECyT, 2006, p. 11).

Alguns fatores foram apontados como sendo os “responsáveis” pela dominância do português na zona de fronteira, quais sejam: variações cambiais; ingresso de argentinos no mercado de trabalho brasileiro; mídia televisiva brasileira. Esses seriam os fatores que imputariam a diferença de *status* da língua portuguesa no território argentino. Sabemos, no entanto, que o que determina o deslocamento das populações fronteiriças é a situação econômica dos países.

3. *A língua portuguesa fora do espaço de enunciação nacional*

Os espaços de enunciação em que as línguas funcionam, segundo Guimarães (2007), são divididos, sobretudo, pela organização política

⁸⁵ Somente em 2006, o projeto entrou para a pauta do Setor Educacional do MERCOSUL e passou a constituir um projeto multilateral. Dessa forma, outros países que compõem o bloco introduziram as atividades do projeto em suas escolas de fronteira. Originalmente, o projeto deu-se entre o Brasil e a Argentina. Posteriormente, em 2008, foi reestruturado para atender ao Uruguai (3 escolas), ao Paraguai (1 escola) e à Venezuela (1 escola). Em 2010, novas escolas foram incorporadas e, somente, a escola de fronteira de Foz do Iguaçu saiu do programa.

dos estados nacionais. No entanto, as línguas se dividem pela própria relação com seus falantes, ou melhor, como os falantes experimentam as línguas, complementa o autor. As línguas são divididas no sentido que são atravessadas pelo político – disputa pelo direito de dizer e pelo modo de dizer. Guimarães (2007) ainda adverte que as noções de língua nacional, língua oficial e línguas estrangeiras apontam para uma divisão imaginária das línguas entre nações. O que é falar português no Brasil? Para o autor, há um recobrimento: ao mesmo tempo o português é a língua oficial do estado brasileiro e também é a língua nacional do país; funcionando, portanto, como elemento de identificação de sujeitos em sua condição de “cidadãos do estado”. O que seria, então, falar português na América Latina? Guimarães (2004) aponta que seria falar a língua oficial de um estado que está em relação de convivência e de disputa com o espanhol – língua oficial de quase a totalidade de países da América do Sul.

Para o referido autor são dois os modos de funcionamento das línguas em um espaço de enunciação, quais sejam: a) o que representa as relações imaginárias cotidianas entre falantes; e b) o que representa as relações imaginárias institucionais (leis, decretos, declarações conjuntas). Para o primeiro modo de funcionamento, distinguem-se a língua materna, a língua alheia e a língua franca. No segundo, a língua nacional, a língua oficial e a língua estrangeira⁸⁶. Ao considerar o espaço de enunciação em um estado, é possível verificar que o segundo modo de funcionamento sobrepõe ao primeiro.

Ao partir da definição de espaços de enunciação, Zoppi-Fontana (2009) considera a constituição da dupla dimensão discursiva da LP em um espaço de enunciação transnacional, o que configuraria a (re)significação do português como língua nacional e como língua transnacional. A autora assinala que tomar a LP como uma língua transnacional “consiste em considerar as imagens produzidas nos processos discursivos que interpretam e significam a língua nacional como uma ‘língua de comunicação internacional’” (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 22).

⁸⁶ Guimarães (2007) distingue as diferentes representações imaginárias de línguas em relação ao modo de funcionamento. A *língua materna* é aquela praticada pelo grupo no qual o falante nasce. A *língua alheia* é qualquer língua que não se dá como materna. A *língua franca* é aquela praticada por grupos de falantes de línguas maternas distintas. A *língua nacional* é aquela que mantém relação de pertencimento de um grupo. A *língua oficial* é a de um estado nos seus atos legais. E por fim, a *língua estrangeira* é a língua falada pelo povo de um estado diferente daqueles falantes de referência.

Por que falamos em espaço de enunciação transnacional? Ao falarmos da língua portuguesa como língua estrangeira não estamos falando apenas de espaço de enunciação nacional, mas de um espaço outro em que a língua é enunciada; um espaço além das fronteiras (territoriais e simbólicas).

A fronteira, em geral, é entendida como uma zona de instabilidade e de indefinição; é abordada por variados aspectos: geográfico, econômico, cultural, educacional, acadêmico, linguístico. É de natureza constituída pela latência do contato entre territórios, pessoas, culturas e línguas. Contudo, cabe compreender, do ponto de vista discursivo, quais são os sentidos que dizem e redizem a fronteira. Esses sentidos são contraditórios, pois apontam tanto a integração e a transgressão (cruzamento entre línguas, hierarquização das línguas) quanto ao confronto/disputa e à convivência dos espaços de circulação das línguas (Cf. STURZA, 2006). A fronteira incorpora significados à medida que acontecimentos históricos reclamam sentidos para essa área e para o modo como os espaços de dominação de uma língua ou outra são regulados.

Para Sturza, as línguas de fronteiras significam uma política que as organiza e as distribui. Mas qual seria o modo como as línguas se relacionam na fronteira? Observa-se que a presença da Língua Portuguesa no território argentino está afetada pelas determinações sociopolíticas que a definiram como língua de domínio em determinadas zonas de fronteira. Trata-se, portanto, de língua de referência (STURZA, 2006) para a população fronteiriça, podendo ser reconhecida como língua materna de muitos fronteiriços, por exemplo, da província de Misiones⁸⁷, em que se reconhece a situação hegemônica do português. Ao tomá-la como língua de referência, constata-se que é matriz de uma prática linguística, resultante do processo do contato e do cruzamento com espanhol – prática esta designada como *portunhol*. Verifica-se um lugar hierárquico sobre o modo de distinção entre a língua portuguesa e a espanhola no espaço de enunciação fronteiriço.

Há uma discursividade (constituída a partir de leis, documentos, produções acadêmicas etc.) que organiza uma ordem – um lugar hierár-

⁸⁷ Confira a página 14 do documento produzido pelo Ministério da Educação da Argentina que diz que “es relevante considerar el caso del portugués en la provincia de Misiones, donde parte de la población habla esa lengua como primera lengua”. (Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario, 2010: 164). Disponível em: <<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/89787>>.

quico – para a distribuição das línguas da fronteira de acordo com o modo como elas se relacionam no *espaço de enunciação fronteiriço* (STURZA, 2006) – um espaço de enunciação de línguas de contato. Nessa distribuição, há outros sentidos políticos, visto que as duas línguas não se reportam aos mesmos sentidos daqueles que são postos a funcionar e a significar em um espaço de enunciação nacional. Em outros termos o espaço de enunciação fronteiriço “não é o mesmo espaço de enunciação que ocupam enquanto línguas nacionais, uma vez que são afetadas por outra formação sócio-histórica” (STURZA, 2006, p. 21).

4. *Procedimentos analíticos: o batimento teoria e prática*

No que tange às questões teórico-analíticas, em Análise do Discurso, não há um método preestabelecido a ser seguido, mas caminhos a serem construídos pelo analista frente às questões de pesquisa e ao seu material de análise.

Orlandi (2000) indica três grandes etapas metodológicas possíveis de serem realizadas em uma pesquisa inspirada pelo quadro teórico da Análise do Discurso. A primeira refere-se à constituição do *corpus*, a segunda trata da delimitação do objeto discursivo e a terceira corresponde à investigação do processo discursivo. Logo, o material bruto que constitui nosso *corpus* empírico (as notícias de jornais brasileiros e argentinos sobre as escolas que participam do projeto PEIBF), precisa passar por um processo de dessurpencialização para poder configurar o *corpus* discursivo – nosso objeto de análise. A seguir apresentamos uma tabela que lista as notícias que compõem nosso *corpus* empírico.

	Título	Jornal	Língua	País	Data da edição
1	Brasil e Argentina instalam escolas bilíngues em SC e RS	Folhhablu	Português	Brasil	04/03/2005
2	Brasil e Argentina inauguram escolas bilíngues	Terra online	Português	Brasil	04/03/2005
3	Brasil e Argentina abrem suas primeiras escolas públicas bilíngues	Folha online	Português	Brasil	04/03/2005
4	Escuelas bilingües en la frontera para chicos que hablan portuñol	Página 12/WEB	Espanhol	Argentina	05/03/2005
5	La Argentina y Brasil se unen en una frontera educativa	Lanacion.com	Espanhol	Argentina	05/03/2005

O *corpus* discursivo é constituído de recortes – unidades discursivas em que se pode compreender o funcionamento discursivo. Recortar pressupõe que o objeto de análise varia segundo os diferentes tipos de discurso, segundo a configuração das condições de produção. Os recortes contêm sequências discursivas (SDs) que já mostram um encaminhamento da análise. As questões nortearam os recortes foram: quais são as dimensões e as funções simbólicas ocupadas pela LP ao se inscrever em um espaço de enunciação fronteiriço? Como as línguas significam no PEIBF?

Vale destacar que, no presente trabalho, observamos o funcionamento discursivo de duas materialidades linguísticas – pois três textos que compõem o nosso *corpus* estão escritos em língua portuguesa e dois, em língua espanhola. Assim sendo, temos um gesto institucional de promoção da língua portuguesa não só em outro estado-nação, como também em outra língua – no caso na língua nacional e oficial da Argentina. Será, portanto, nesta língua estrangeira, para nós brasileiros, que depreenderemos os vestígios linguísticos que apontam para um determinado funcionamento discursivo das coesões e confrontos simbólicos da língua portuguesa em um espaço de enunciação fronteiriço.

Os recortes foram organizados em dois blocos, cada qual agrupando quatro sequências discursivas que abrigam as temáticas: a) o hibridismo na área de fronteira; b) o bilinguismo na área de fronteira.

4.1. Bloco 1: Hibridismo na área de fronteira

SD1: [...] o objetivo é iniciar pela educação medidas que favoreçam a integração e o desenvolvimento regional, levando em conta o *aspecto híbrido da cultura nas áreas de fronteira*. (*Folhablu*)

SD2: [...] se *confunden* en esta ciudad las *palabras del portugués y del español, en un híbrido* que aquí todos parecen entender sin problemas: *el portuñol*. (*La nación*)

SD3: Y de la misma forma que la frontera entre Brasil y la Argentina está indicada en esta ciudad por pequeños monolitos dispuestos a la vera de una calle, también *son imprecisos los límites entre los idiomas de ambos países*. (*La nación*)

SD4: "Este es un día histórico. Vinimos a legitimar al *portuñol* con la mejor arma: la educación", dijo Rovira. (*La nación*)

Nas quatro sequências, a fronteira e a língua de fronteira (e, por conseguinte o sujeito fronteiriço) são significadas como híbridas; ele-

mentos que se mesclam, confundem-se. Esse translugar – que é a zona de fronteira – é marcado por uma prática linguística que é dividida e organizada pelo hibridismo.

Observa-se que o lugar político da língua portuguesa em um *espaço transfronteiriço* entra em relação com outras práticas linguísticas, no caso, o portunhol. Assim sendo, os limites geopolíticos não são suficientes para impedir ou conter o cruzamento das línguas de fronteira e dos sujeitos fronteiriços. De fato, sujeitos que não se enunciam pela língua portuguesa ou pela língua espanhola, mas pelo portunhol – prática linguística que deve ser legitimada. Ressaltamos, contudo, que, ao funcionar como a língua da fronteira, o portunhol tem legitimidade pelo modo de os fronteiriços significarem-no. Uma última observação merece destaque: o hibridismo é mais falado em espanhol do que em português – de fato um sintoma do hibridismo na área de fronteira.

Essa observação pode ser verificada na SD4, na qual a fala do então governador da província de Misiones, Carlos Eduardo Rovira, é citada. Ao inserir, no fio do discurso, a citação de governante, essa pode assumir caráter de autoridade, uma forma de conferir maior credibilidade ao texto jornalístico. Seria, portanto, o papel da escola legitimar o portunhol nesta área da fronteira argentina.

4.2. Bloco 2: Bilinguismo na área de fronteira

SD1: No programa, alunos da 1ª série de quatro escolas na região de fronteira (duas brasileiras e duas argentinas) passarão a ser *alfabetizados em português e em espanhol*. (Folha Online)

SD2: As instituições atuarão juntas na formação de uma unidade operacional, o que permitirá aos professores *vivenciar o bilinguismo que pretendem construir com as crianças*. A *capacitação dos docentes nos dois idiomas* será feita por técnicos dos dois países. (Terra Online)

SD3: "Los que vienen a nuestra escuela podrán *diferenciar ahora los dos idiomas* y aprenderlos bien", dijo a LA NACION Andrea Farías, maestra de uno de los tres grupos de primer grado [...]. (La nación)

SD4: La influencia del portugués es grande. Hasta ahora el modelo era homogeneizante, en las escuelas se les negaba que hablaran en portugués. Ahora queremos dejar de negar esa realidad, para que haya un *aprendizaje sistemático del portugués*, y que los fortalezca, explica Sandra Montiel, la coordinadora provincial del Programa de Enseñanza Común en escuelas de frontera. (Página 12/WEB)

A escola é uma instituição legitimada pelo estado para desenvolver políticas linguísticas. Nas sequências acima, observamos que é o papel das escolas desfazer o hibridismo da fronteira, separando as duas línguas e construindo o bilinguismo tão almejado: *alfabetizados em português e em espanhol, diferenciar ahora los dos idiomas, aprendizaje sistemático del portugués*.

Tenta-se desfazer o imbricamento e a ambiguidade entre as duas línguas. Uma das formas é estudá-las separadamente, em outros termos, é estudar paralelamente as duas línguas como forma de manter uma pretensão unidade de cada uma delas.

Nas quatro sequências, o hibridismo representado pelo portunhol é silenciado. Verificamos, portanto, uma identificação com outra matriz de sentidos, que o significa como, por exemplo, impuro, incorreto, desvalorizado. Esse cruzamento entre línguas resulta uma prática linguística a qual não se confere *status* oficial ou nacional, mas fronteiriço. Há, nos dois blocos, diferentes representações imaginárias do portunhol e das línguas oficiais de cada país.

Outros sentidos também podem ser apreendidos. Há uma memória que ecoa sentidos de zona de fronteira como uma linha, um limite de verificação do monolinguismo dos estados nacionais. A memória desse ideal monolíngue ainda trabalha, em certa medida, nos discursos nacionalistas, que desprezavam a existência de outras línguas, pois as viam como ameaça ao poder simbólico da unidade nacional por meio da língua oficial. Negava-se, até a implementação do PEIBF, que outras línguas – além da nacional/oficial – fossem faladas. No entanto, essa memória não deixa de promover seus efeitos, pois reaparece, por exemplo, marcadamente no seguinte trecho SD4: “Hasta ahora el modelo era homogeneizante, en las escuelas se les negaba que hablaran en portugués”.

5. *Considerações finais*

As ações de política educacional na zona de fronteira repercutem sobre a dinâmica das línguas em contato – um modo de intervenção do estado sobre essas áreas. No entanto, o projeto indica que há uma política de línguas que deriva da ação conjunta de dois estados. Dessa forma, há um transbordamento da língua vinculada apenas à unidade nacional, ou seja, à relação simbólica atribuída à língua com a ideia de nacionalidade.

Com o projeto das escolas de fronteira, assume-se a existência da língua nacional em solo vizinho, ou melhor, em um espaço de enunciação transfronteiriço. São apontadas novas formas de circulação das línguas que dizem e redizem os sentidos de encontro de dois estados. Nesse espaço de interseção, outro sentido de fronteira é construído pela organização de blocos econômicos, trata-se de “a fronteira do estado pós-moderno, um espaço supranacional, determinado por todos os tipos de relações além de suas margens territoriais” (STURZA, 2006, p. 31).

À medida que a língua portuguesa avança para além das fronteiras brasileiras, acaba por dividir outros espaços de enunciação com a língua espanhola. Outros sentidos são gerados nesta relação de contato e de disputa com a língua espanhola e também com o portunhol.

O projeto torna-se, portanto, uma forma de compreender a língua portuguesa além da história dessa língua no Brasil. Ou ainda, uma forma de produzir conhecimento linguístico sobre o português brasileiro fora do país, produzindo uma “brasilidade deslocada” (STURZA, 2006, p. 96)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2004a.

_____. Acontecimentos institucionais e estudos do português. In: _____. *História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas: Pontes, 2004b, p. 27-49.

_____. Política de línguas na linguística brasileira. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007, p. 63-82.

MECyT & MEC. *Programa Escolas Bilíngues de Fronteira: modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol*. Buenos Aires e Brasília, 2008.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2000.

THOMAZ, Karina. M. A política linguística do projeto escolas interculturais bilíngues de fronteira do MERCOSUL: ensino de segunda língua para as áreas fronteiriças. *Revista Línguas & Letras*, Cascavel, v. 11, n. 21, jun. 2010.

STURZA, Eliana R. *Línguas de fronteira e políticas de línguas: uma história das ideias linguísticas*. 2006. 168f. Tese (Doutorado) – Unicamp. Campinas, 2006.

ZOPPI-FONTANA, Mónica G. O português como língua transnacional. In: __. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, 2009, p. 13- 41.