



INTERCULTURALIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E PORTUGUESA

SILVA, Ana Flávia Dias da ¹
LIMA, Marcos Alves de ²
SILVA, Marliane Ferreira ³
BARROS, Anne Letícia de Sousa Cipriano ⁴

RESUMO: O presente trabalho aborda a compreensão das formas que as práticas pedagógicas podem levar a um ensino e aprendizagem intercultural e inclusivo, tendo como base os estudos de autores, tais como Paulo Freire (2015), Edgar Morin (2000), Vera Maria Candau (2020), Simone Romani e Raimundo Rajobac (2011), entre outros, em conjunto aos dados obtidos por meio da realização de atividades e metodologias aplicadas à turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, pertencentes à Escola São Francisco Xavier, e Escola Esmerina Bou - Habib, localizadas na cidade de Abaetetuba – Pará, através da Universidade Federal do Pará – Campus Abaetetuba, com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto “Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa e Espanhola na Perspectiva da Inclusão”, atualmente presente nas duas escolas. A partir das vivências e observações realizadas, iremos analisar as estratégias interculturais e inclusivas presentes ou ausentes nos respectivos ambientes educacionais, refletir sobre a incorporação de elementos culturais que contribuam a uma educação linguística que seja capaz de promover a integração entre diferentes realidades e estimule o respeito às diferenças, assim como propor práticas que promovam a valorização de um aprendizado acessível e eficaz a todos.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades inclusivas; Diversidade cultural; Ensino e aprendizagem; PIBID.

1 INTRODUÇÃO

Partindo de um contexto intercultural e inclusivo, nas escolas públicas em geral, podemos perceber um grande déficit no que diz respeito ao fornecimento destes aos alunos, o acesso deles a experiências acadêmicas, sociais e formas de ensino que

¹ Graduanda em Letras-Espanhol, Bolsista PIBID, Universidade Federal do Pará, *Campus* Abaetetuba, ana.flavia@abaetetuba.ufpa.br

² Graduando em Letras-Espanhol, Bolsista PIBID, Universidade Federal do Pará, *Campus* Abaetetuba, 89360632marcos@gmail.com

³ Graduanda em Letras-Espanhol, Bolsista PIBID, Universidade Federal do Pará, *Campus* Abaetetuba, fmartiane93@gmail.com

⁴ CA PIBID/CAPES, subprojeto Ensino/ Aprendizagem de Língua Portuguesa e Espanhola na Perspectiva da Inclusão. Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Docente Efetiva do Curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal – UFPA, *Campus* Abaetetuba, annebarros@ufpa.br



certamente têm grande participação em uma formação abrangente e sólida. A falta de recursos, de tempo, de capacitação aos docentes, são alguns dos fatores envolvidos na problemática que envolve a escassez dos elementos ligados à interculturalidade e à inclusão no ensino, e tal situação limita as possibilidades de serem inseridos em um ambiente realmente inclusivo, acolhedor a todos.

A idealização do que deveria ser o ambiente escolar e do que encontramos na realidade, faz-nos identificar um grande contraste, o que se intensifica quando falamos de escolas localizadas em zonas periféricas, o acesso a boas oportunidades de ensino e aprendizagem torna-se algo quase inalcançável.

Com base em nossas vivências através do PIBID, serão descritos neste trabalho não apenas as dificuldades enfrentadas por docentes e discentes nas escolas Esmerina Bou-Habib e São Francisco Xavier, mas também apresentaremos as maneiras que esses profissionais da educação encontraram para reinventar-se e adaptar o ensino de língua espanhola e portuguesa no cotidiano dos alunos e para diferentes públicos.

2 METODOLOGIA

Este trabalho segue uma abordagem qualitativa, escolhida por possibilitar uma compreensão mais aprofundada das práticas pedagógicas interculturais e inclusivas, considerando significados, percepções e vivências dos sujeitos envolvidos. Entende-se, com base em autores como Candau (2020) e Janowska (2020), que tais práticas se constituem como estratégias pedagógicas voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural e para a promoção da equidade no contexto educacional. A natureza qualitativa do estudo permite captar a complexidade das relações estabelecidas em sala de aula e nos espaços escolares, superando a limitação de dados puramente quantitativos e valorizando a experiência concreta de professores e alunos.

Como recorte metodológico, optou-se pelo desenvolvimento de um estudo de caso, conforme a perspectiva de Prodanov e Freitas (2013), que o definem como uma estratégia de investigação que permite analisar de forma aprofundada um ou poucos objetos em seu contexto real. Tomaram-se como referência duas escolas públicas — São Francisco Xavier e Esmerina Bou-Habib —, ambas vinculadas ao PIBID. O estudo



de caso mostrou-se pertinente, pois possibilitou observar de perto o contexto escolar, analisar práticas reais e dialogar com os sujeitos que vivenciam cotidianamente os desafios e as potencialidades do ensino intercultural e inclusivo.

Para a coleta de dados, realizamos um estudo de caso que teve início logo após a aplicação e análise de questionários aos docentes da área de língua espanhola, a fim de abranger suas experiências e pontos de vista sobre práticas inclusivas e interculturais no ensino. Além disso, realizamos observações diretas em sala de aula, especialmente durante atividades planejadas e aplicadas por nós, no âmbito do PIBID. Essas observações foram registradas por meio de anotações detalhadas, o que permitiu sistematizar as percepções e reflexões do grupo pesquisador.

Os participantes da pesquisa incluíram professores e alunos que, direta ou indiretamente, contribuíram com opiniões, relatos e exemplos vivenciados no processo de ensino e aprendizagem. Embora o estudo envolva sujeitos em situações reais de ensino, não se fez necessária a submissão a comitês de ética, uma vez que não houve exposição de dados pessoais sensíveis nem identificação dos indivíduos. Ainda assim, foram observados os princípios de respeito, sigilo e preservação da identidade de todos, garantindo que as informações fossem tratadas de forma responsável e ética.

Partindo do pressuposto de que muitas sociedades, como é o caso do Brasil, se constituíram a partir de processos históricos de migração, miscigenação e intercâmbio cultural (Hall, 2006; Canclini, 2008), compreende-se a origem das diversidades linguísticas, culturais e sociais presentes na contemporaneidade. Entretanto, a abordagem intercultural se intensificou no contexto das migrações europeias e do processo educativo voltado aos filhos de imigrantes (Janowska, 2020).

Na América Latina, o termo interculturalidade começou a ser utilizado a partir da década de 1970, inicialmente associado à educação indígena (Candau, 2010, apud Candau, 2020). Atualmente, esse conceito foi ampliado e passou a integrar uma proposta pedagógica voltada para o respeito às diferenças e para o reconhecimento das identidades culturais dos sujeitos. Candau (2020) observa que, a partir de 2003, o cenário educacional brasileiro passou por intensos questionamentos sobre os avanços alcançados nas últimas décadas.

Durante o período da pandemia, especialmente diante de um contexto marcado por discursos conservadores e por uma visão tecnicista da educação, esse processo



se intensificou, revelando retrocessos restritos aos conteúdos curriculares tradicionais. Essa conjuntura reforça a percepção de uma visão técnica e limitada da educação, que muitas vezes ignora os aspectos culturais e humanos do processo formativo.

Nessa perspectiva, Candau (2012, 2020) propõe uma abordagem crítica e decolonial da interculturalidade, caracterizada pela problematização das diferenças e desigualdades historicamente construídas entre os grupos sociais. A autora defende uma sociedade que reconheça e valorize suas diversidades, promovendo o empoderamento daqueles que foram historicamente marginalizados e tratados como inferiores, dialogando diretamente com a perspectiva intercultural e a inclusão, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), que orientam práticas pedagógicas inclusivas e o respeito à diversidade cultural e social.

Ainda com foco inclusivo, é preciso considerar os obstáculos que dificultam o desenvolvimento de atividades pedagógicas eficazes no ensino de línguas estrangeiras. Nesse sentido, contemplamos o pensamento de Müller e Padilha (2020).

Com foco no campo educacional, Romani e Rajobac (2011) destacam que discutir interculturalidade na educação é fundamental, pois essa discussão favorece o diálogo entre diferentes grupos culturais, estimulando a convivência e o respeito mútuo, caracterizado por uma inclusão real. Para os autores, a escola tem papel essencial ao criar condições para que a diversidade cultural seja efetivamente valorizada, abrangendo não apenas aspectos étnicos e raciais, mas também linguísticos, sociais e identitários.

“Discutir a interculturalidade na educação significa pensar em uma escola que reconheça as diferenças, mas que também seja capaz de estabelecer pontes entre os diversos grupos culturais. A educação intercultural deve proporcionar um diálogo que não se limite à tolerância, mas que valorize o encontro, a escuta e a aprendizagem mútua entre sujeitos culturalmente diversos” (ROMANI; RAJOBAC, 2011, p. 48).

Janowska (2020) destaca que as instituições de ensino “devem elaborar programas e métodos com objetivo de criar uma zona de conhecimento e compreensão mútua”, baseado em um cenário de igualdade. Complementando essa perspectiva, Müller e Padilha (2020) enfatizam que, quando a educação abrange todos os estudantes, com as mais diversas especificidades, ela se torna mais justa e enriquecedora, preparando os indivíduos para atuar com compreensão, respeitando as diferenças, além de combater o estigma e a discriminação social em conformidade



com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que garante o direito à educação inclusiva e combate à discriminação.

Desse modo, Edgar Morin (2000) amplia essa discussão ao propor uma educação voltada para a compreensão, a complexidade e a ética do gênero humano. Em Os sete saberes necessários à educação do futuro, o autor enfatiza que compreender o outro é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos e construir uma sociedade mais solidária. Para Morin, a educação deve superar a fragmentação dos saberes e articular razão, emoção e cultura, formando sujeitos capazes de compreender a diversidade humana e reconhecer a interdependência entre os povos.

Com base nessas reflexões, compreende-se que a interculturalidade, embora apresente diferentes “faces” e abordagens, torna-se especialmente relevante quando articulada às diferenças culturais presentes no espaço escolar, portanto, ela não é o conteúdo ensinado, mas sim a atuação com o objetivo de criar pontes e laços entre as culturas (Janowska, 2020). É por meio dessa relação que ela ganha sentido concreto, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais integrais e significativas. Assim, o trabalho intercultural busca superar preconceitos e discriminações, repensando o currículo, o material didático, o sistema escolar e a formação dos professores. Esses elementos, quando articulados de maneira crítica e humanizadora, podem transformar a escola em um espaço de convivência democrática e de reconhecimento das múltiplas vozes que compõem a realidade latino-americana.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996), o ensino de línguas estrangeiras deve fazer parte da educação básica como instrumento de formação integral do estudante. Nesse sentido, Janowska (2020) destaca que o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras vai além do domínio gramatical e consiste em “a aquisição de uma nova cultura, de modos de vida e de pensar, de atitudes, de lógicas, é adentrar a um novo mundo, é compreender comportamentos de pessoas de uma herança cultural diferente, é expandir o conhecimento além dos próprios padrões de raciocínio”.

A língua e a cultura estão intrinsecamente correlacionadas: a língua é um componente da cultura de uma dada sociedade e uma ferramenta com a ajuda da qual o indivíduo verbaliza sua visão de mundo. A língua carrega em si todos os



elementos e marcos da cultura, por meio das palavras se pode desvendar os valores de povos e comunidades. A língua é a concretização do modo de pensar e reflete modos de perceber o mundo, assim como a história dos povos, seus valores e aquilo que produziram. “É justamente no âmbito das interações entre a cultura do aprendiz e a cultura veiculada pelo idioma estrangeiro que surge o conceito de interculturalidade” (Janowska, 2020, p. XX). Com base no autor, deve-se entender que a língua e a cultura, no processo de interculturalidade, são inevitavelmente dependentes, já que a língua “carrega” e transmite os aspectos culturais necessários para a divulgação de uma determinada cultura estrangeira. Portanto, embora ensinar uma língua estrangeira em um cenário marcado por contradições, incertezas e diferenças apresente desafios, é fundamental ressaltar a importância de apresentar novas línguas a pessoas com diferentes vivências, proporcionando experiências que vão além do próprio mundo, ao mesmo tempo em que contribuem para uma visão mais inclusiva e crítica da realidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma análise mais precisa do cenário em que estamos inseridos como bolsistas PIBID, realizamos uma pequena entrevista com professores, uma de língua portuguesa e um de língua espanhola, e alunos de ambas as escolas, onde expressaram suas percepções da temática nas mesmas e de que maneira envolvem suas disciplinas nesse processo. Em entrevista com alunos, também tivemos acesso a um ponto de vista diferente, o daqueles que são diretamente impactados pela interculturalidade e inclusão no ambiente escolar.

Partindo de algumas perguntas direcionadas aos docentes, para como vêem a interculturalidade no ensino de ambas as línguas, descrevem inicialmente que compreendem a interculturalidade como o diálogo e a valorização de diferentes culturas, sempre buscando reconhecer, respeitar e aprender com a grande diversidade presente dentro e fora da sala de aula, sendo a cultura um fator de grande influência na língua. Para promover, de certa forma, a inclusão cultural, social, linguística, e da própria identidade, utilizam sempre que possível materiais didáticos que abordem isso, sejam músicas, vídeos, textos diversos, alguns até mesmo originários da nossa região, e esses funcionam assim como um complemento para os livros didáticos rotineiramente presentes no ensino e aprendizagem dos alunos.



Na rede pública de ensino, é natural que encontremos muitas dificuldades, e muitas dessas estão relacionadas à falta de recursos e meios que possibilitem o trabalho desses profissionais, o que pode se apresentar como um empecilho nos avanços às práticas de ensino que pudessem estimular a aprendizagem dos alunos, sejam os da sala de aula regular ou os atendidos pelo AEE. Questionados sobre quais os principais desafios que encontram para promover a interculturalidade na escola pública, expressam que os maiores estão ligados à falta de recursos, formação adequada e contínua para trabalharem de forma mais aprofundada essas questões e, no caso do ensino de língua espanhola, uma das dificuldades maiores é a falta de tempo destinado àquela aula, pois em comparação com outras disciplinas, o tempo é reduzido e limitante.

Com a tentativa de realizar a inclusão de todos os alunos, em especial aos atendidos pelo AEE, os dois professores buscam adotar estratégias como os trabalhos em grupo, que contribuem para ao estímulo da socialização entre colegas de classe, atividades colaborativas, recursos visuais, tecnológicos, a adaptação de atividades que atendam as necessidades de cada um, além de buscarem formas diversificadas de explicar os conteúdos para que os alunos se sintam inclusos.

Com base em suas próprias vivências, relatam que a falta de recursos tem grande impacto sobre a articulação e implementação de experiências mais ricas e dinâmicas para os alunos. É um fator extremamente relevante e que por vezes atua como decisivo ao dificultar a prática inclusiva e intercultural. Além disso, argumentam que a formação continuada para os docentes é essencial, pois ajuda a repensar suas práticas, trocar experiências e desenvolver novas metodologias que sejam mais inclusivas e sensíveis às diferenças, todavia não é algo visto como uma prioridade ou ao menos tratado com a importância que deveria. É muito difícil conseguir tais formações, as quais também raramente são promovidas pela SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Pará).

Diante do exposto, acreditam que para que as escolas públicas sejam mais interculturais e inclusivas, são necessárias mudanças estruturais e formativas, com mais investimentos, valorização dos professores e uma gestão escolar comprometida a incentivar práticas pedagógicas alinhadas a essa vertente. Também reafirmam a importância do acesso a informações e eventos que envolvam temas referentes a culturas e inclusão, por professores e alunos, principalmente com um olhar mais



atencioso sobre os que fazem parte do público-alvo do AEE que ainda tem paradigmas sociais associados às suas capacidades.

Posteriormente a entrevista se deu com dois alunos das escolas, um do ensino fundamental e um do médio, para os quais realizamos as mesmas perguntas, começando por saber se já haviam estudado ou discutido sobre diferentes culturas em sala de aula e como havia sido essa experiência, ao que responderam que sim e se sentiam muito felizes por aprenderem diferentes coisas, conhecer diferentes tradições e culturas. Ao perguntarmos o que mais motiva eles a aprender língua espanhola e portuguesa, refletiram dizendo que gostam muito de aprender coisas novas, aprender sobre culturas, ter boas experiências, e complementando, um deles expressa que ter acesso a esse conhecimento na escola é algo que estimula o seu sonho de viajar e conhecer vários países falantes do espanhol.

Perguntamos então se aulas relacionadas à interculturalidade e inclusão ajudam a respeitar e entender as diferenças culturais e sociais entre as pessoas, e a isso afirmaram que sim, pois através disso podem conhecer direito o que envolve as pessoas, ensina a respeitar as diferenças, entender e cuidar do próximo. Em seguida falamos sobre quais atividades ou projetos eles gostariam que houvessem para aprender mais sobre o assunto, então disseram que gostariam de ter mais aulas ligadas a culturas de países próximos, também apresentações como peças teatrais. Por fim, questionamos se acreditam que aprender língua espanhola e portuguesa pode ajudar a aproximar pessoas de diferentes origens, e sobre isso expressam que sim, pois ajuda a ter uma melhor comunicação entre pessoas diferentes e de distintas realidades, e com isso todos podem aprender algo novo.

Em síntese, essa análise fez-se importante para conhecermos a realidade de ambas as escolas, São Francisco Xavier e Esmerina Bou-Habib, presentes na nossa região. Possuem suas particularidades, mas também algumas similaridades que pudemos perceber, seja na visão dos docentes como na dos discentes que têm contato e acesso à sala de aula regular e ao AEE, entretanto, no cenário atual, ainda têm dificuldades para o acesso a conteúdos e práticas que dialoguem com a interculturalidade e a inclusão de alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Em conclusão, esse trabalho nos apresentou diferentes perspectivas que nos possibilitaram conhecer e entender mais sobre as práticas interculturais e inclusivas que se fazem presentes no ambiente escolar público, especificamente nas respectivas escolas. Os relatos de professores e alunos é um fator que contribuiu para o enriquecimento do conteúdo discutido, revelando suas estratégias de ensino para contornar as situações que surgem, seus olhares críticos sobre as problemáticas que envolvem a construção do conhecimento com os alunos, além de realçar a importância de, para além do acesso ao conteúdo comum, ter também conteúdos adaptados para fomentar a participação, inclusão e socialização de todos os presentes na escola.

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante, alheado de nós e nós dele (Freire, 2015, p. 75).

Assim sendo, quando comprometidos com a diversidade presente na cultura e inclusão, o papel das escolas, equipe gestora, professores e profissionais do AEE se torna essencial, possibilita uma educação democrática, formadora de pessoas críticas, conhecedoras da sua realidade e o que as cerca, o que vai além de barreiras físicas e territoriais, apresentando contextos sociais diversos que contribuem para a educação e acolhimento dos alunos.

5 AGRADECIMENTOS

A construção deste artigo não seria possível sem a contribuição da Universidade Federal do Pará, agradecimento estendido à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio e financiamento à iniciação à docência por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.



Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. especial, p. 678–686, dez. 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Acesso 28 set. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

JANOWSKA, Jwona; CÁCERES, Glenda R. Interculturalidade no ensino de espanhol como língua estrangeira: uma proposta crítica e reflexiva. **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 171–189, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76770>. Acesso em: 27 set. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. ver. ampl. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MÜLLER, Janete Inês; PADILHA, Sílvia Simone Franco. Práticas inclusivas no ensino de espanhol. **LínguaTec**, Bento Gonçalves: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, v. 9, n. 2, p. 164–175, nov. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROMANI, Simone; RAJOBAC, Raimundo. Por que debater sobre interculturalidade é importante para a educação? **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 18, n. 1, p. 65–72, jan./jun. 2011.