

Plurilinguismo e interculturalidade na fronteira entre Portugal e Espanha: Práticas, aprendizagens e sentidos partilhados no projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF)

Plurilingualism and Interculturality on the border between Portugal and Spain: Practices, learning processes, and shared meanings in the Bilingual and Intercultural Border Schools project (PEBIF)

Thayse Figueira Guimarães¹, Chus Martínez Pinilla², Sabela Fuertes Fernández³

¹ Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

² CEIP EL TERA-Camarzana de Tera (Zamora), Espanha

³ Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa Benavente, Espanha

Abstract

This article examines the practices, learning processes, and shared meanings developed in the project “Free to Fly, Free to Learn,” carried out between the school centres of Mogadouro (Portugal) and Camarzana de Tera (Spain) within the scope of the Bilingual and Intercultural Border Schools Project (PEBIF). Drawing on a qualitative, ethnographically inspired approach focused on teaching practices and on the meanings attributed by participating teachers, the study investigates how the concepts of plurilingualism, interculturality and intercomprehension were mobilized in the construction of a cross-border educational pathway. The article describes practices such as the mapping of linguistic biographies, the creation of a collective itinerary connecting territory, history and language, as well as the production of the “Poem to Interculturality,” confirming the formative and symbolic potential of a pedagogy situated at the border. The use of the Douro River metaphor as a geographic and affective link, intercomprehension as a practice of listening and reciprocity, and students’ protagonism in the activities highlight the project’s capacity to transform the school into a space of co-authorship and shared creation. The results indicate significant progress in valuing linguistic and cultural diversity, while also revealing challenges, such as the persistent centrality of national languages and the lack of more systematic actions addressing students’ subjective cultures. The study concludes that experiences such as PEBIF contribute to reimagining the border school as a fertile educational territory – not of separation, but of encounter, justice, and collective creation.

Keywords: PEBIF, cross-border education, plurilingualism, intercomprehension, interculturality.

Resumo

Este artigo analisa práticas, aprendizagens e sentidos partilhados no projeto “Livre para Voar, Livre para Aprender”, desenvolvido entre os centros escolares de Mogadouro (Portugal) e Camarzana de Tera (Espanha), no âmbito do Projeto de Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF). Com base numa abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, centrada nas práticas docentes e nos sentidos atribuídos por professoras participantes, investiga-se de que modo os conceitos de plurilinguismo, interculturalidade e intercompreensão foram mobilizados na construção de um percurso educativo transfronteiriço. São descritas práticas como o mapeamento de biografias linguísticas, a criação de um itinerário coletivo entre território, história e linguagem, bem como a produção do “Poema à Interculturalidade”, confirmando o potencial formativo e simbólico de uma

pedagogia situada na fronteira. O uso da metáfora do rio Douro como elo geográfico e afetivo, a intercompreensão como prática de escuta e reciprocidade, além do protagonismo discente nas atividades destacam a potência do projeto para transformar a escola em espaço de coautoria e partilha. Os resultados indicam avanços na valorização da diversidade linguística e cultural, mas também apontam desafios, como a centralidade persistente das línguas nacionais e a ausência de ações mais sistemáticas voltadas à cultura subjetiva dos alunos. Conclui-se que experiências como o PEBIF contribuem para reimaginar a escola de fronteira como território educativo fértil não de separação, mas de encontro, justiça e criação coletiva.

Palavras-chave: PEBIF, educação transfronteiriça, plurilinguismo, intercompreensão, interculturalidade.

1. Introdução

As regiões de fronteira têm sido crescentemente reconhecidas como espaços férteis para a investigação dos usos linguísticos, das relações interculturais e dos processos educativos que emergem do contato entre línguas e culturas. Longe de se restringirem a linhas fixas traçadas por tratados, guerras, negociações econômicas, etc., as fronteiras contemporâneas configuram territórios transfronteiriços concretos, múltiplos e dinâmicos, marcados por desigualdades históricas e por intensas trocas sociais, culturais e políticas (Grimson, 2000; Anzaldúa, 2012; Albuquerque, 2018). No entanto, a proximidade geográfica entre países não garante, por si só, interações significativas entre os seus habitantes. As fronteiras carregam marcas simbólicas que moldam a percepção do “outro” (Francis, 2017) e influenciam diretamente o ensino e a aprendizagem de línguas, sobretudo em contextos de assimetria linguística e invisibilização de repertórios locais.

Diante desse cenário, investigações das experiências pedagógicas transfronteiriças têm emergido em distintas partes do mundo como respostas concretas aos desafios da convivência e da mediação linguística. Na Europa, investigações como as de Putsche e Faucompré (2016), no contexto da divisa entre França e Alemanha, demonstram que as representações sociais e culturais construídas ao longo do percurso escolar influenciam diretamente o ensino e a aprendizagem de línguas vizinhas, sublinhando a importância de uma formação docente que contemple a complexidade das identidades linguísticas e culturais em territórios fronteiriços. De forma semelhante, estudos recentes como os de Gallego-Noche et al. (2023) exploram as percepções de jovens residentes nas regiões fronteiriças entre Espanha e Marrocos, particularmente na zona do Estreito de Gibraltar.

Nas Américas, investigações sobre os resultados do Projeto Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira (PEIBF/MERCOSUL) confirmam tanto os desafios decorrentes da assimetria linguística entre o português e o espanhol (Oliveira & Morello, 2019), como o potencial de práticas educativas colaborativas em contextos de fronteira. Estudos como os de Santos (2017), Guimarães et al. (2024) e Juliotti et al. (2024) aprofundam essas questões ao analisar as dinâmicas sociolinguísticas, as práticas docentes e as atitudes linguísticas em territórios fronteiriços brasileiros, destacando a necessidade de abordagens pedagógicas que valorizem o plurilinguismo e a interculturalidade.

É neste horizonte de práticas e investigações que se insere o Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF), promovido na Raia ibérica desde 2020 pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), em articulação com os Ministérios da Educação de Portugal e da Espanha, e com coordenação científica da Universidade de Aveiro e da Universidade Complutense de Madrid. Estruturado em pares de “escolas-espelho” – que em 2024 envolveram 48 instituições escolares, sendo 25 em Portugal e 23 na Espanha (ver Figura 1) – o programa promove a construção de projetos curriculares conjuntos orientados pelos princípios do bi/plurilinguismo, da interculturalidade e da intercompreensão. A metodologia adotada no projeto é a da investigação-ação-formação (Araújo e Sá et al, 2025), que implica diretamente os professores participantes e articula formação docente, produção conjunta de projetos de aprendizagem, além de promover a participação ativa da escola e da comunidade.

Figura 1. Rede de escolas participantes.



Fonte: <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/programa/escolas-de-fronteira-portugal-espanha/>. (OEI, 2025)

Mais do que um programa de ensino de línguas, o PEBIF afirma-se como uma política educativa situada, que reconhece os repertórios linguísticos dos alunos como recursos legítimos de mediação cultural e valoriza práticas pedagógicas sensíveis às realidades locais. Inspirado nas experiências do PEIBF/MERCOSUL (Oliveira & Morello, 2019) e alinhado à Estratégia Comum de Desenvolvimento Transfronteiriço (2020), o projeto busca mobilizar a escola como núcleo de revitalização social e cultural, sobretudo em zonas marcadas pela desertificação, pelo envelhecimento populacional e pela ausência de políticas públicas integradas. Nesse contexto, a escola é convocada a atuar não apenas como transmissora de conteúdos, mas como espaço de escuta, de reconfiguração identitária e de reconstrução de vínculos territoriais.

Apesar do crescimento progressivo do PEBIF – com o aumento do número de escolas participantes, a continuidade das edições e o fortalecimento do apoio institucional¹ –, a literatura sobre as práticas efetivamente desenvolvidas pelos professores ainda se encontra em processo de consolidação (Matesanz del Barrio et al., 2023; Lourenço-Simões et al., 2024; Ulhôa & Araújo e Sá, 2024; Araújo e Sá et al., 2025). Persistem lacunas relevantes quanto à compreensão dos desafios metodológicos e institucionais enfrentados pelas escolas, dos modos como os princípios do projeto são nelas (re)significados e dos efeitos concretos dessas práticas sobre os sujeitos escolares. O campo ainda carece de estudos empíricos aprofundados, capazes de documentar e problematizar as contradições, os avanços e as tensões inerentes a esse tipo de iniciativa.

Inserido nesse esforço, o presente artigo analisa ações do PEBIF como um catalisador na construção de formas situadas de integração linguística, cultural e educativa em territórios fronteiriços, com foco na experiência do projeto de aprendizagem “Livre para Voar, Livre para Aprender”, desenvolvido em 2024 entre a escola de Mogadouro (Portugal) e de Camarzana de Tera (Espanha). Busca-se compreender de que modo práticas pedagógicas construídas coletivamente – como o mapeamento de biografias linguísticas, a criação de um itinerário pedagógico transfronteiriço e a produção coletiva do *Poema à Interculturalidade* – contribuem

¹ Para mais informações sobre o projeto, consultar o site: [Escolas de Fronteira Portugal-Espanha - Organização de Estados Ibero-Americanos](https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/programa/escolas-de-fronteira-portugal-espanha/).

para superar barreiras simbólicas, para valorizar repertórios linguísticos diversos e para fortalecer três eixos estruturantes do PEBIF: o plurilinguismo, a interculturalidade e a intercompreensão. Ao documentar essas práticas em suas dimensões institucionais, formativas e didáticas, e ao analisar os sentidos atribuídos por professores às experiências vividas, este estudo pretende contribuir para os debates sobre o papel da escola na reinvenção crítica das fronteiras como espaços de encontro, de pertencimento e de criação partilhada – territórios que são atravessados por relações, memórias e aprendizagens plurais.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de inspiração etnográfica, centrada nas práticas e percepções dos professores envolvidas na concepção e implementação do projeto. Especificamente, o artigo propõe uma leitura situada e implicada das experiências vividas no âmbito do projeto “Livre para Voar, Livre para Aprender”, a partir da atuação direta das próprias autoras deste estudo: uma enquanto professora da escola espanhola participante (em Camarzana de Tera), outra como formadora do Centro de Formação do Professorado e Inovação Educativa (CFIE) de Benavente – entidade responsável pela formação contínua de docentes na região de Castela e Leão – e uma investigadora brasileira vinculada à Universidade de Aveiro, que acompanhou o processo como investigadora convidada. Essa implicação permite não apenas o acesso aprofundado às etapas do processo formativo, aos relatos das experiências docentes e aos produtos educativos gerados, mas também uma análise crítica das estratégias pedagógicas adotadas, com especial atenção às práticas de intercompreensão, à valorização da diversidade linguística e à interculturalidade enquanto experiência vivida, negociada e transformadora no contexto escolar transfronteiriço.

Ao documentar essas práticas e lançar luz sobre sentidos por elas produzidos, o artigo amplifica a literatura em relação ao PEBIF, ao mesmo tempo em que oferece subsídios teórico-práticos para a formação docente e para a formulação de políticas linguísticas e educativas sensíveis à realidade plurilíngue e intercultural em regiões fronteiriças. Além desses contributos específicos, importa também considerar impactos mais amplos – ainda que indiretos – na gestão da diversidade linguística em contextos escolares, especialmente no que se refere ao acolhimento e à inclusão de alunos de origem migrante no sistema educativo português e espanhol, desafio cada vez mais presente e que requer abordagens pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da pluralidade linguística e cultural do Planeta.

2. Perspectivas de ensino bi/plurilíngue, intercultural e de intercompreensão no PEBIF

O Projeto Escolas Bilíngues e Interculturais de Fronteira (PEBIF), implementado na Raia ibérica desde 2020, assume como horizonte a transformação das escolas de fronteira em espaços de construção do plurilinguismo e da interculturalidade. Essa ambição é sustentada por uma concepção de educação transfronteiriça que articula dimensões teóricas, políticas e metodológicas com vistas à valorização da diversidade linguística e cultural dos territórios fronteiriços. A formação docente – contínua, situada e colaborativa – constitui uma das etapas fundamentais do projeto, pois é no trabalho cotidiano dos professores que se concretizam (ou não) os princípios que o PEBIF propõe cultivar, a saber: o bi/plurilinguismo, a intercompreensão e a interculturalidade (Matesanz del Barrio et al., 2023; Araújo e Sá et al, 2025). Esses fundamentos se integram à metodologia da investigação-ação-formação, adotada como abordagem central de trabalho pedagógico.

Posto isto, os objetivos do PEBIF incluem:

- a) qualificar e formar os professores em competências multilíngues, interculturais e digitais, investindo na sua formação contínua; b) promover práticas pedagógicas bilíngues e interculturais que possam ser objeto de intercâmbio no seio da comunidade escolar (professores, alunos e respetivas famílias) e com instituições locais; c) produzir recursos educativos multilíngues, com especial incidência no bilinguismo português-espanhol, através da monitorização contínua das práticas escolares; d) estabelecer redes de colaboração entre instituições educativas e professores através de plataformas digitais, de modo a permitir a interação dos vários atores envolvidos no projeto e a partilha de recursos educativos e culturais; e) incentivar a

articulação das escolas com as instituições de ensino superior e outros atores locais, nomeadamente os próprios municípios, nas regiões de fronteira; f) fazer das escolas de fronteira centros transmissores das vantagens da educação bi/multilíngue, que permitem conhecer a riqueza da diversidade linguística e da interculturalidade. (Matesanz del Barrio et al., 2023, p. 50)

Importante esclarecer que, no plano das línguas, a proposta pedagógica do PEBIF não se limita à promoção de um bilinguismo entre o português e o espanhol, mas assume uma concepção ampliada de plurilinguismo, definida como a capacidade de mobilizar de forma situada, flexível e sensível os diversos recursos linguísticos de que os sujeitos dispõem (Matesanz del Barrio et al., 2023; Council of Europe, 2020). Neste contexto, o bilinguismo entre as línguas nacionais fronteiriças funciona como ponto de partida estratégico, não como horizonte único. O projeto reconhece e valoriza a presença de variedades de línguas regionais, as línguas de migração e de herança, frequentemente marginalizadas nos espaços escolares.

Ao valorizar as experiências reais dos alunos – suas histórias familiares, migrações, referências culturais e usos linguísticos cotidianos –, o plurilinguismo no PEBIF consolida-se como um princípio político-pedagógico que reconhece a pluralidade como condição constitutiva da escola contemporânea. Contudo, essa valorização nem sempre se concretiza de forma equitativa. O português e o espanhol continuam, conforme demonstramos neste artigo, a ocupar posição de prestígio e centralidade nas ações do projeto, ao passo que outras línguas presentes nas comunidades escolares – como variedades regionais e línguas de migração – tendem a permanecer à margem. O risco é que, nesse contexto, o projeto, mesmo ao propor uma educação plurilíngue, reproduza uma lógica de bilinguismo hierárquico, em que algumas línguas nacionais são celebradas enquanto outras seguem silenciadas ou invisibilizadas.

Articulada ao princípio do plurilinguismo, a intercompreensão constitui um dos pilares centrais do PEBIF, especialmente pela sua pertinência em contextos de contato entre línguas tipologicamente próximas, como o português e o espanhol. Diferentemente de abordagens tradicionais baseadas na substituição linguística ou na aquisição de uma segunda língua (L2), a intercompreensão parte do princípio de que cada sujeito pode comunicar-se eficazmente com o outro utilizando a sua própria língua, desde que haja disposição para a escuta, partilha de códigos e desenvolvimento de estratégias de compreensão (Matesanz, 2017; Escudé & Olmo, 2019; Araújo e Sá, 2019).

Enquanto metodologia, a intercompreensão favorece o desenvolvimento de competências comunicativas plurilíngues – cognitivas, estratégicas, socioafetivas e instrumentais – e promove uma ecologia linguística baseada no respeito mútuo (Council of Europe, 2020). No PEBIF, essa abordagem se concretiza em diferentes níveis de atuação. Nas formações destinadas aos professores, a intercompreensão é apresentada não apenas como conteúdo, mas como forma de interação e de relação pedagógica: os educadores são convidados a refletir sobre os seus próprios repertórios linguísticos e a experimentar, na prática, o funcionamento do contato entre línguas. Essa mesma postura atravessa o diálogo entre professores das escolas-espelho, que constroem em conjunto projetos transfronteiriços enquanto mantêm suas línguas de origem como línguas de trabalho e de criação. Nas atividades com os estudantes, a intercompreensão emerge em situações reais de troca, nas quais os alunos se comunicam em português ou espanhol, mas aprendem a ouvir a língua do outro, a identificar sentidos, a mobilizar inferências e a reconhecer a legitimidade da fala alheia.

A interculturalidade, no escopo do PEBIF, é concebida como uma prática pedagógica situada, marcada pelo encontro, pela escuta e pela construção de sentidos partilhados que ocorre nas diferentes etapas do projeto (Lourenço-Simões, Araújo e Sá & Matesanz del Barrio, 2025). Longe de ser instrumentalizada como política de assimilação ou controle, a interculturalidade no PEBIF é vivida como experiência quotidiana, atravessando as relações escolares, os projetos didáticos e os intercâmbios formativos – presenciais e virtuais – entre as escolas participantes. Desde a fase inicial de formação dos pares de escolas, a interculturalidade já se apresenta como um desafio organizacional e político: o estabelecimento de duplas escolares transfronteiriças exige o diálogo entre ministérios da educação, unidades administrativas autónomas espanholas e instâncias nacionais portuguesas, coordenado pela OEI. A tarefa de articular escolas geograficamente próximas, mas separadas por regimes curriculares, lógicas de gestão e diferentes níveis de autonomia institucional, exige um esforço de

construção de confiança, disposição para o diálogo e abertura à diferença. Esse encontro entre sistemas escolares distintos já é, em si, uma prática intercultural que demanda escuta institucional e compromisso político com a colaboração.

Na fase seguinte, dedicada à formação contínua de professores, a interculturalidade assume contornos mais pedagógicos e reflexivos. Os docentes são convidados a participar de um percurso formativo comum, articulado entre países com fusos horários diferentes, calendários escolares distintos e contextos locais específicos. A interculturalidade manifesta-se, aqui, tanto nos temas abordados – que incluem diversidade linguística, práticas plurilíngues e intercompreensão – quanto nas próprias condições materiais da formação: sessões online, trocas assíncronas, desafios logísticos e a necessidade de adaptar conteúdos a realidades escolares contrastantes. A formação passa, desse modo, a ser um “laboratório vivo” da integração (European Commission, 2021), no qual os professores não apenas aprendem a respeito do outro, mas com o outro, ativando suas competências interculturais de maneira situada.

A etapa da construção conjunta de projetos pedagógicos entre as escolas-espelho é, talvez, o momento no qual a interculturalidade mais se explicita como prática de coautoria. Elaborar uma proposta didática comum implica dialogar com diferentes bases curriculares, tempos escolares, linguagens institucionais e expectativas pedagógicas. Nesse processo, a interculturalidade não se traduz apenas em conteúdos temáticos – como o estudo de patrimônios, paisagens ou festas populares –, mas se realiza como prática colaborativa que exige negociação de sentidos, adaptação de metodologias e partilha de saberes. A construção conjunta ancora-se, assim, na disposição para lidar com o imprevisto, com o mal-entendido e com a diferença – e é justamente nesse terreno de incertezas que se produz a aprendizagem intercultural mais potente.

Na fase de implementação com os alunos, a interculturalidade ganha forma concreta, traduzindo-se em experiências pedagógicas vividas e partilhadas. No contexto do projeto “Livre para Voar, Livre para Aprender”, essa dimensão manifesta-se em práticas como o mapeamento das biografias linguísticas, a construção de percursos pedagógicos transfronteiriços e a produção coletiva do “Poema à Interculturalidade” – experiências que serão analisadas em detalhe na próxima seção deste artigo. Essas atividades não apenas colocam os estudantes em contato direto com línguas, histórias e paisagens culturais distintas, mas criam condições para que esse contato se torne um exercício de escuta, reciprocidade e construção de sentidos partilhados, alinhando-se à noção de “terceiro espaço” (Bhabha, 1994), no qual as diferenças não são apagadas, mas reconfiguradas como potências criativas.

Contudo, é preciso reconhecer que a proposta de interculturalidade no PEBIF, embora fecunda e conceitualmente robusta, não está isenta de contradições. As experiências vividas no âmbito do projeto permitem dizer que sua institucionalização enfrenta limites importantes quando confrontada com estruturas escolares rígidas, burocracias nacionais, resistências curriculares e de docentes, entre outros obstáculos. Em contextos escolares específicos, a interculturalidade corre o risco de ser reduzida a conteúdos pontuais ou a práticas esporádicas, sem se consolidar como um princípio estruturante do projeto educativo. Nessas situações, o desafio central é deslocá-la do plano das ideias para o plano das práticas, ancoradas nas realidades vividas e nas vozes plurais das comunidades escolares.

A formação docente ocupa, nesse processo, um lugar estratégico. Fundamentada na metodologia da investigação-ação-formação (Araújo e Sá et al., 2025), ela propõe que os professores não sejam apenas receptores de diretrizes, mas sujeitos críticos e criadores, capazes de adaptar, ressignificar e cocriar práticas pedagógicas interculturais. Ao refletirem sobre suas experiências, enfrentarem os desafios do trabalho colaborativo em rede e elaborarem coletivamente novas formas de ensinar e aprender, os docentes tornam-se protagonistas de uma transformação que ultrapassa a dimensão da aula e atinge as estruturas organizacionais, os modos de relação e a cultura institucional das escolas.

Assim, a interculturalidade, a intercompreensão e o plurilinguismo no PEBIF não constituem um modelo fixo ou um conjunto de competências pré-definidas, mas sim um campo em permanente construção, tensionado por disputas, negociações e possibilidades. Esses princípios se materializam nos encontros entre instituições, nas relações entre professores, na escuta ativa entre alunos e na capacidade de cada escola de se tornar um

espaço mais plural e sensível à complexidade dos mundos que a atravessam. Ao assumir esse horizonte, o projeto não apenas promove a valorização da diversidade, mas convida a escola a reinventar-se como lugar de encontro, de negociação e de formação mútua entre culturas.

3. O projeto pedagógico transfronteiriço desenvolvido no âmbito do PEBIF

O desenvolvimento do Programa Escolas Bilíngues e Interculturais de Fronteira (PEBIF) estrutura-se em quatro fases articuladas, que organizam sua lógica de ação e orientam a construção de experiências pedagógicas transfronteiriças entre escolas da raia ibérica (Matesanz del Barrio et al., 2023, p. 56), sendo elas:

1. Identificação e mobilização das escolas: inicia-se com a seleção de unidades escolares localizadas em regiões fronteiriças e a formação de pares de escolas-espelho, com base na proximidade geográfica e na disponibilidade mútua para a realização de projetos colaborativos.
2. Formação docente continuada: os professores participantes são envolvidos em um percurso formativo que articula presencialidade, sessões online e atividades assíncronas. A formação tem como eixos conceituais o plurilinguismo, a intercompreensão e a interculturalidade, construindo uma base comum para as intervenções pedagógicas.
3. Desenvolvimento e implementação de projetos educativos: constitui o núcleo operativo do PEBIF e representa o foco desta investigação. Nesta etapa, os docentes constroem propostas pedagógicas ancoradas nos currículos nacionais, adaptadas à realidade sociocultural local e voltadas à integração das comunidades educativas em práticas de aprendizagem plurilíngue e intercultural.
4. Sistematização, avaliação e difusão: os projetos são documentados, analisados e socializados em rede, contribuindo para a consolidação de experiências replicáveis em outras regiões de fronteira e para a promoção de uma cultura de inovação pedagógica.

A presente investigação concentra-se na terceira fase, com ênfase na concepção e implementação de um projeto educativo conjunto entre as duas escolas localizadas em municípios fronteiriços de Portugal (Mogadouro) e Espanha (Camarzana de Tera). O estudo analisa o desenvolvimento de práticas como a elaboração de biografias linguísticas, a criação colaborativa de textos poéticos em regime de intercompreensão e o uso de metáforas espaciais (como rios e rotas históricas) como dispositivos mediadores entre culturas.

3.1. Caracterização das escolas e do contexto geográfico

O projeto pedagógico “Livre para Voar, Livre para Aprender” foi implementado em duas localidades da Raia ibérica que compartilham características geográficas e culturais singulares: Mogadouro, no nordeste de Portugal, e Camarzana de Tera, na comunidade autónoma de Castela e Leão, Espanha. Em Mogadouro, município pertencente à região de Trás-os-Montes e inserido no Parque Natural do Douro Internacional, o projeto foi desenvolvido com uma turma do 1.º ciclo do ensino básico. Localizada em uma área montanhosa e de baixa densidade populacional, Mogadouro, segundo informações do site oficial da cidade, caracteriza-se por sua rica herança histórica e natural, com destaque para miradouros, castelos templários e vales fluviais, como os dos rios Sabor, Maçons e Douro (Câmara Municipal de Mogadouro, n.d.). O território também preserva elementos culturais e linguísticos característicos da Terra de Miranda, região vizinha onde se fala o mirandês – uma variedade do asturo-leonês reconhecida oficialmente em Portugal – e testemunha, nas suas práticas e nos seus topônimos, uma longa história de fronteira e intercâmbio cultural. Atualmente, apesar de um processo acentuado de despovoamento nas últimas décadas, a região subsiste por meio da agricultura, do pequeno comércio transfronteiriço e do turismo ambiental e patrimonial (Câmara Municipal de Mogadouro, n.d.). No contexto escolar, conforme observam as autoras deste artigo, a presença de alunos com diferentes

nacionalidades e repertórios linguísticos reflete uma realidade social plural, marcada tanto pela migração contemporânea quanto pela continuidade de vínculos históricos entre comunidades dos dois lados da fronteira.

Já Camarzana de Tera, situada no vale do rio Tera – afluente do Esla e, por sua vez, do Douro – é um município com forte tradição agrícola e vínculos históricos que remontam à Antiguidade (Ayuntamiento de Camarzana de Tera, n.d). Vestígios arqueológicos da Idade do Ferro, uma villa romana com mosaicos bem preservados e um importante mosteiro medieval com scriptorium atestam a longa ocupação e relevância cultural da localidade. A economia da região continua centrada na agricultura, na produção artesanal e, mais recentemente, no turismo de base patrimonial. As práticas agrícolas tradicionais, como a trilla dos cereais, a vendimia (colheita das uvas) e a matança do porco, são preservadas como expressões identitárias e continuam a estruturar, em parte, o calendário cultural e alimentar local.

A escola participante em Camarzana de Tera recebeu turmas do ensino primário envolvidas no projeto, favorecendo um ambiente de aprendizagem em que a proximidade entre o espanhol e o português – línguas da mesma família românica – impulsionou estratégias de intercompreensão e trocas linguístico-culturais. Com cerca de 746 habitantes, o município abriga uma população envelhecida e enfrenta desafios semelhantes aos de Mogadouro no que diz respeito ao êxodo rural e à manutenção de serviços públicos, embora disponha de estrutura educativa básica, incluindo centro de saúde, escola primária e instituto de ensino secundário.

As duas localidades estão separadas por aproximadamente 113 quilômetros, numa região de fronteira marcada por rios, montanhas, vestígios históricos e práticas culturais partilhadas. O rio Douro, eixo geográfico e simbólico que atravessa este território, representa também a metáfora central do projeto educativo, funcionando como elo entre as escolas e ponto de partida para a construção de um percurso pedagógico comum. Devido à distância entre as escolas e às dificuldades logísticas de deslocamento dos alunos, todas as atividades coletivas e encontros foram realizados em formato virtual. Essa modalidade permitiu a manutenção do intercâmbio entre as turmas, a continuidade do trabalho colaborativo, embora tenha sido sentida, por todos os envolvidos, a necessidade de um encontro presencial final entre as turmas participantes.

A zona entre Mogadouro e Camarzana de Tera é rica em património histórico e cultural, incluindo castelos medievais, pontes antigas e vestígios arqueológicos que testemunham séculos de interação entre as comunidades de ambos os lados da fronteira. Entre os elementos mais emblemáticos encontram-se o Castelo de Mogadouro, um importante exemplo da arquitetura militar medieval portuguesa, e a Villa Romana de Orpheus, situada em Camarzana de Tera, que remonta ao período romano e confirma a longa história de ocupação e intercâmbio cultural na região (Ayuntamiento de Camarzana de Tera, n.d).

A valorização desse património partilhado refletiu-se diretamente nas temáticas investigadas pelos alunos de ambas as escolas. Enquanto a escola portuguesa se debruçou sobre os elementos naturais e ecológicos do território, explorando a fauna e flora da região, a escola espanhola concentrou-se no estudo do património histórico-cultural, realizando pesquisas desde Camarzana até Mogadouro. Esse movimento conjunto permitiu ressignificar a fronteira como um espaço de encontro e colaboração, onde línguas, memórias e saberes se entrelaçam para formar experiências educativas transformadoras.

3.2. Biografia linguística: Mapeamento das línguas na fronteira

A elaboração da biografia linguística constituiu uma etapa preliminar essencial no desenvolvimento do projeto pedagógico conjunto. Esta atividade teve como objetivo conhecer, refletir e valorizar as línguas presentes nas comunidades escolares participantes, promovendo a consciência linguística e cultural dos alunos e servindo de base para a construção de estratégias didáticas interdisciplinares.

Segundo Molinié (2006), a biografia linguística é uma prática de autorreflexão que amplia a percepção dos alunos sobre os seus repertórios linguísticos, culturais e comunicativos. No contexto do PEBIF, esta abordagem permite não apenas mapear a diversidade linguística das escolas, como também integrar esses repertórios no currículo, contribuindo para um ensino que reconhece e valoriza as línguas e culturas da fronteira. O resultado desta atividade foi a construção de uma imagem coletiva das biografias linguísticas, posteriormente

partilhada com toda a comunidade escolar de ambas as escolas, fomentando a divulgação da pluralidade linguística existente nas escolas.

A recolha das biografias linguísticas nas escolas envolvidas foi organizada em etapas complementares. Em uma primeira fase, os alunos responderam a um questionário digital (via Google Forms), a partir do qual foram investigadas as suas trajetórias linguísticas, incluindo as línguas faladas em casa, o contacto com outras línguas no quotidiano, as suas experiências de aprendizagem de idiomas e o interesse por novas línguas. O questionário incluía perguntas como: (a) Número de alunos participantes; (b) Idade dos alunos; (c) Línguas faladas no ambiente familiar; (d) Línguas estrangeiras que conhecem ou estudam; (d) Línguas que gostariam de aprender.

A partir dos dados recolhidos, os professores e alunos trabalharam na elaboração de um mural coletivo, utilizando a metáfora dos “barbos no rio”, que simboliza a fluidez e o movimento das línguas na fronteira. O rio Douro, elemento natural partilhado entre Portugal e Espanha, foi escolhido como símbolo da ligação linguística e cultural entre as duas comunidades escolares. A metáfora do peixe barbo do rio Douro, presente nos dois países, serviu como representação visual das diferentes trajetórias linguísticas dos alunos (ver Figura 2), reforçando a ideia de que as línguas atravessam fronteiras e fazem parte da identidade transfronteiriça.

Figura 2. Etapas de construção das biografias linguísticas nas escolas-espelho.



Fonte: Projeto Pedagógico Livre para Voar, Livre para Aprender (2024).

A análise conjunta das biografias linguísticas revelou dados significativos sobre os repertórios linguísticos dos alunos e as suas percepções em relação às línguas. Entre as principais inferências, destacam-se, de acordo com informações retiradas do Projeto Pedagógico “Livre para Voar, Livre para Aprender” (2024):

- a) Línguas faladas no ambiente familiar: A maioria dos alunos declarou utilizar o espanhol ou o português em casa, embora uma percentagem significativa (cerca de 20%) tenha indicado o uso de outras línguas, como o árabe e o russo, refletindo a diversidade migratória presente na região.
- b) Contacto com línguas estrangeiras: Cerca de 40% dos alunos referiram ter exposição ao inglês fora do contexto escolar, sobretudo por meios digitais, viagens e atividades extracurriculares. No entanto, apenas 10% indicaram ter uma fluência funcional na língua.
- c) Uso das línguas na escola: Embora o espanhol e o português predominem no contexto escolar, os alunos demonstraram curiosidade e interesse em aprender novos idiomas, bem como em desenvolver maior confiança na comunicação em diferentes línguas.

- d) Desafios e necessidades: Alguns alunos relataram dificuldades na escrita em línguas estrangeiras, o que reforça a importância de estratégias pedagógicas que promovam atividades interativas e experiências imersivas no ensino e aprendizagem de línguas.

Com base nesses resultados, elaborou-se um mapa das biografias linguísticas das duas escolas (ver Figura 3), destacando: as línguas maternas dos estudantes; as línguas de imigração que integram as comunidades escolares; os interesses dos alunos no que respeita à aprendizagem de novas línguas.

Figura 3. Painel com as biografias linguísticas nas escolas-espelho (Camarzana de Tera e Mogadouro)



Fonte: Projeto Pedagógico Livre para Voar, Livre para Aprender (2024).

Esse exercício de mapeamento revelou-se um ponto de inflexão na condução do projeto. Ao tornar explícita a coexistência de repertórios plurais – frequentemente desconsiderados pelas políticas linguísticas escolares –, o uso das biografias linguísticas confrontou, ainda que indiretamente, a lógica escolar tradicional que tende a restringir a legitimidade do conhecimento à língua hegemônica e aos conteúdos prescritos. Como afirmou uma das docentes envolvidas no projeto, também autora deste artigo:

La participación en el proyecto no solo nos ha abierto las puertas a nuevas lenguas, sino también a nuevas formas de ver y entender el mundo, cultivando en nuestros alumnos la empatía, el respeto y una conexión profunda con la diversidad que nos enriquece a todos. (Depoimento de uma professora participante do projeto, 2024).

Contudo, à luz de nossas observações enquanto autoras diretamente implicadas nas diferentes frentes do projeto – seja no trabalho em sala de aula, na formação continuada de professores ou na coordenação investigativa –, percebemos que o potencial crítico das biografias linguísticas foi apenas parcialmente explorado. A atividade, embora potente como diagnóstico inicial e como dispositivo de sensibilização, não se traduziu, na maior parte do tempo, em um eixo transversal e contínuo do percurso pedagógico.

Nossa experiência indicou que, após a fase inicial de levantamento e partilha, os dados das biografias não foram sistematicamente retomados para orientar o planejamento de atividades, nem plenamente integrados como referência para a construção de práticas metalinguísticas ou para a valorização concreta das línguas minoritárias e de migração presentes nas turmas. Observamos também que a centralidade conferida ao português e ao espanhol – línguas nacionais e escolarizadas –, ainda que compreensível do ponto de vista institucional, acabou por reforçar um modelo de bilinguismo normativo, que, mesmo não intencionalmente, silencia ou marginaliza outras formas de expressão linguística em circulação nas escolas, como as variedades regionais e os repertórios híbridos das crianças imigrantes.

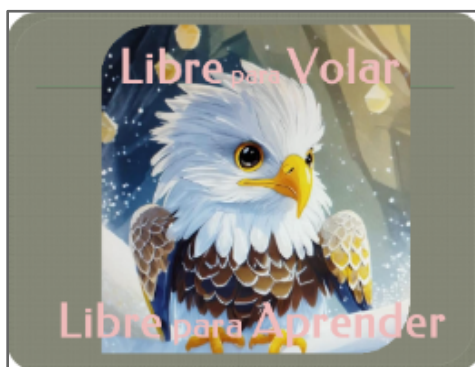
3.3. A construção coletiva do projeto pedagógico transfronteiriço “Livre para Voar, Livre para Aprender”

Após a realização das biografias linguísticas e o fortalecimento dos laços entre as escolas-espelho, teve início a fase de construção coletiva do projeto pedagógico transfronteiriço, envolvendo a escola de Mogadouro (Portugal) e de Camarzana de Tera (Espanha). Esta etapa materializou, por meio de práticas concretas, os princípios orientadores do PEBIF, em especial o diálogo entre culturas, territórios e línguas, sustentado por uma pedagogia situada, colaborativa e sensível às realidades locais.

Como ponto de partida simbólico, os professores e estudantes elegeram dois elementos estruturantes dos territórios: o Parque Natural do Douro Internacional, do lado português, e a Villa Romana de Orpheus, do lado espanhol. O rio Douro, que atravessa a fronteira e une os dois países, foi escolhido, conforme já mencionamos, como metáfora central do projeto – simultaneamente fronteira e ponte, elo geográfico e símbolo de travessia intercultural. Já as ruínas da Villa Romana, palco da visita realizada pelo grupo de Espanha e estudo da lenda de Rómulo e Remo, funcionaram como marco inaugural do percurso educativo, evocando a ancestralidade compartilhada e abrindo caminho para uma viagem entre tempos, línguas e paisagens.

Nesse cruzamento entre natureza e história, entre passado imaginado e presente vivido, nasceu o projeto “Livre para Voar, Livre para Aprender”, cujo título e símbolo – uma águia em pleno voo (ver Figura 4) – foram escolhidos coletivamente. A partir daí, os estudantes, guiados por seus docentes, embarcaram numa “viagem no tempo e no espaço”, traçando rotas educativas que integraram saberes ecológicos, históricos, artísticos e linguísticos. Este símbolo sintetizou o desejo de construir um percurso educativo em que aprender *com e sobre* o outro seja, simultaneamente, um gesto de liberdade e de encontro.

Figura 4. Águia: símbolo da jornada partilhada entre as escolas de fronteira



Fonte: Projeto Pedagógico “Livre para Voar, Livre para Aprender” (2024).

O planeamento do projeto foi orientado por um conjunto de objetivos pedagógicos e competências específicas e transversais do Projeto Pedagógico “Livre para Voar, Livre para Aprender” (2024), entre as quais destacamos:

1. Fomentar o interesse e a motivação das crianças pela aprendizagem de línguas, promovendo o uso ativo e criativo de diferentes idiomas;
2. Enriquecer o vocabulário e desenvolver competências comunicativas plurilíngues, tanto de forma oral como escrita;
3. Valorizar a diversidade cultural e linguística pelas práticas colaborativas e atividades integradoras entre escolas, territórios e realidades distintas;

4. Estimular a empatia, o respeito mútuo e a cooperação, favorecendo a construção de relações solidárias entre os alunos dos dois países;
5. Proporcionar experiências práticas de aprendizagem, nas quais as crianças possam viver a diversidade como uma riqueza e desenvolver atitudes de abertura e escuta.

Para além destes objetivos, o Projeto em questão pretendeu desenvolver competências curriculares relacionadas com o reconhecimento e valorização do património natural, social e cultural dos dois territórios, incluindo a capacidade de:

1. Observar, analisar e interpretar transformações nos contextos sociais, históricos e ecológicos, compreendendo as suas continuidades e rupturas;
2. Estabelecer relações de causalidade e interdependência entre fenómenos naturais e culturais;
3. Assumir atitudes de cuidado, uso responsável e compromisso com a sustentabilidade, promovendo uma cultura de preservação do território comum.

O processo de construção conjunta desenvolveu-se ao longo da formação de 31 horas (Segunda Fase do PEBIF - Formação docente continuada), por meio de reuniões pedagógicas, trocas de mensagens, encontros virtuais, entre professores e entre estudantes, partilhas documentadas, etc.. A escolha do tema, do símbolo (ver Figura 4) e da metodologia de ação emergiu dessas interações interpares. Os estudantes, igualmente implicados no processo, participaram da construção desses elementos durante sessões online realizadas via Google Meet.

A construção coletiva do projeto – realizada por meio de reuniões pedagógicas, trocas de mensagens, encontros virtuais entre professores e estudantes – tornou-se, ela mesma, uma prática intercultural. A comunicação entre as equipas, o reconhecimento das condições específicas de cada escola e a escuta dos interesses dos alunos exigiram abertura, flexibilidade e disposição para o diálogo. Ao longo do processo, professores e estudantes experimentaram formas alternativas de organização pedagógica, como o trabalho internível, a interdisciplinaridade e o uso expandido do espaço curricular, como afirmou professor participante do projeto em seu relatório final:

De alguma maneira, a construção e desenvolvimento de um projeto conjunto entre escolas da fronteira permite mudar a forma de trabalhar nas mesmas, criando actividades interdisciplinares, trabalho internível, integração do espaço de autonomia e flexibilidade curricular, potencializando o desenvolvimento da língua do país vizinho, envolvendo famílias e instituições locais, e favorecendo a intercompreensão. (Depoimento de um professor participante do projeto, 2024)

O planeamento do projeto pedagógico transfronteiriço teve início com o levantamento dos saberes prévios e dos interesses dos alunos pela temática previamente discutida entre os professores. A escuta ativa das crianças permitiu-nos observar dois focos de interesse complementares: em Camarzana de Tera (Espanha), o entusiasmo centrou-se nos vestígios históricos e nas construções antigas da vila, como a Villa Romana de Orpheus, bem como nos mitos e lendas locais transmitidos oralmente pela comunidade. Em Mogadouro (Portugal), os alunos demonstraram um olhar atento e curioso sobre o ambiente natural que os rodeia – as árvores, os animais, os trilhos e as paisagens típicas do interior transmontano.

Esse cruzamento entre natureza e história, entre presente vivido e passado imaginado, deu origem a um percurso pedagógico interdisciplinar, que integrou áreas como a história, as ciências naturais, a literatura e as línguas. A proposta respeitou os ritmos e os currículos de cada escola, mantendo uma linha comum de trabalho ancorada na intercompreensão, na valorização da diversidade e na construção colaborativa de saberes.

Com base nos interesses das crianças, foi realizada uma “viagem no tempo e no espaço”, proposta que se tornou o eixo central do projeto. Esta jornada teve como ponto de partida a Villa Romana de Orpheus (Ver

Figura 5), situada em Camarzana de Tera – um sítio arqueológico que remonta à ocupação romana da Península Ibérica.

Figura 5. Villa Romana de Orpheus início do percurso investigativo: património histórico no percurso transfronteiriço.

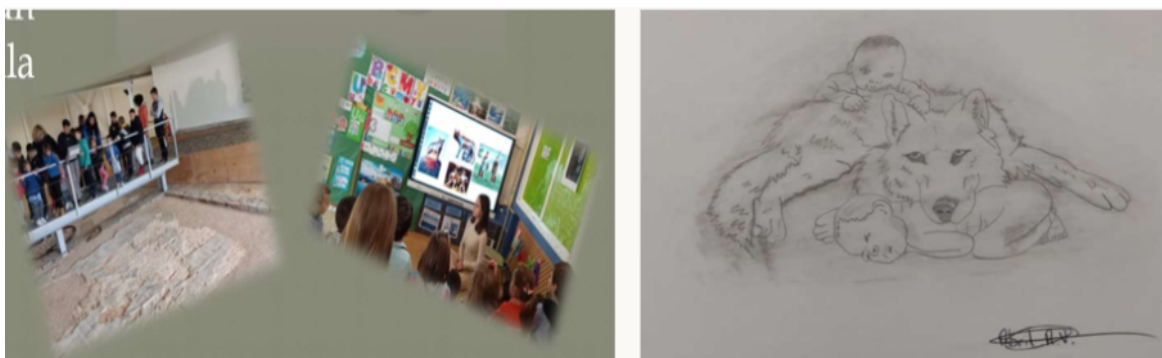


Fonte: Projeto Pedagógico “Livre para Voar, Livre para Aprender” (2024).

Neste cenário de ruínas vivas e memória ancestral, os estudantes realizaram uma investigação sobre o legado do Império Romano no território local e decidiram conhecer, para depois compartilhar com os colegas portugueses, a lenda de Rómulo e Remo (ver Figura 6) – figuras mitológicas associadas à fundação de Roma. Inspiradas pelo ambiente carregado de significados históricos e pela força simbólica do mito, as crianças envolveram-se na leitura conjunta da narrativa e na realização de atividades interpretativas, analisando os elementos principais da história e suas conexões com o território vivido.

Desta atividade, também resultou a produção de um vídeo explicativo, posteriormente partilhado com os colegas portugueses. Esse intercâmbio constituiu um momento expressivo de convivência linguística e intercultural. As crianças assistiram ao vídeo, comentaram e reagiram em português e espanhol, demonstrando que a compreensão mútua pode ocorrer sem renúncia à própria língua. Assim, a proposta não apenas mobilizou conhecimentos históricos e culturais, mas também possibilitou a construção de sentidos compartilhados e o exercício da intercompreensão como prática pedagógica.

Figura 6. Visita dos alunos à Villa Romana de Orpheus e representação visual da lenda de Rómulo e Remo.



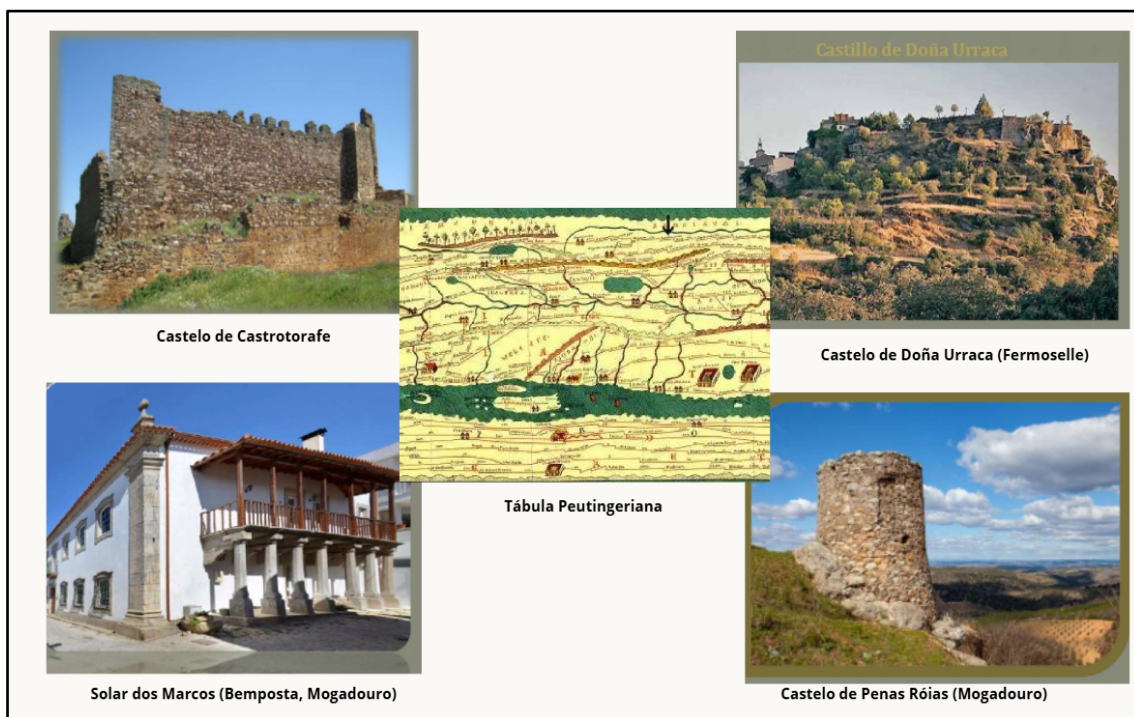
Fonte: Projeto Pedagógico Livre para Voar, Livre para Aprender (2024).

Inspirados pela Tábula Peutingeriana – antigo mapa romano que representava as principais rotas e ligações do Império (Tabula Peutingeriana, n.d.). –, os alunos das duas escolas traçaram um percurso geográfico e

simbólico que unia os territórios de Mogadouro e Camarzana de Tera. Mais do que um simples itinerário, o trajeto desenhado pelas crianças e seus professores representava uma travessia entre tempos, espaços e culturas, na qual ruínas antigas, castelos e paisagens naturais se tornavam marcos de uma aprendizagem coletiva e transfronteiriça.

O mapa imaginado pelos alunos foi elaborado com o apoio dos professores e com recurso a ferramentas digitais, combinando investigação histórica, criação artística e sensibilidade narrativa. Em cada ponto do percurso, histórias foram investigadas, recontadas e reinterpretadas, dando vida a lugares que, embora distantes entre si, partilham heranças comuns (ver Figura 7).

Figura 7. Percurso histórico-geográfico traçado pelos alunos com base na Tábula Peutingeriana



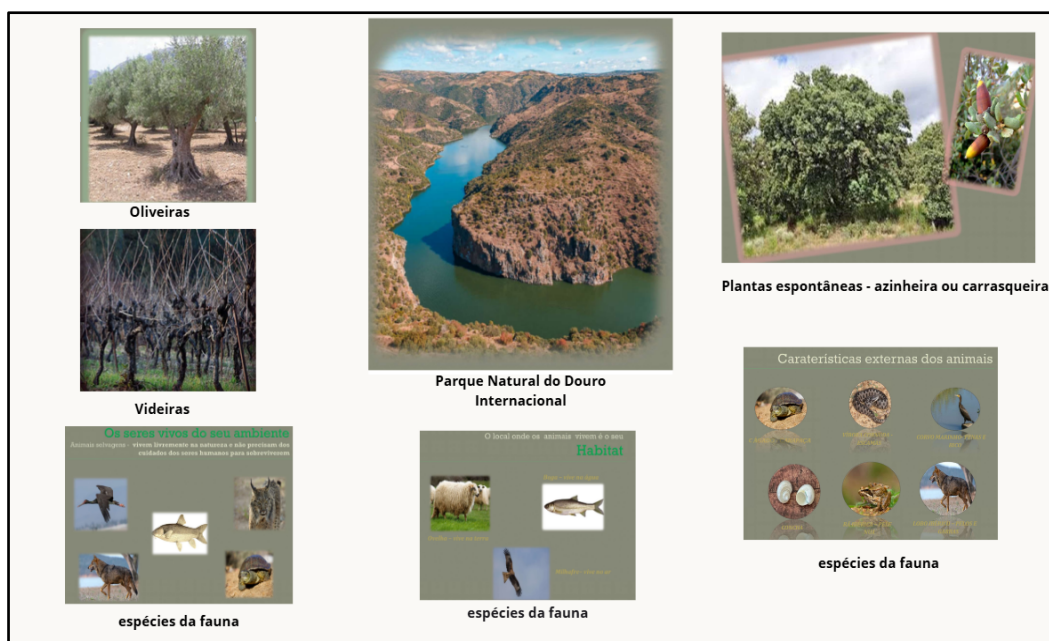
Fonte: Projeto Pedagógico Livre para Voar, Livre para Aprender (2024).

As crianças tornaram-se cartógrafas de uma travessia imaginada, conectando marcos históricos como o Castelo de Castrotrafe, o Solar dos Marcos de Bemposta e o Castelo de Penas Róias². Essa atividade permitiu não apenas a aprendizagem de conteúdos geográficos e históricos, mas também o exercício da empatia territorial e da escuta dos traços culturais que definem e atravessam os espaços vividos.

² Castelo de Castrotrafe (Zamora): ruína medieval com origens romanas, ligada à Ordem de Santiago, situada em posição estratégica sobre o rio Esla. Castelo de Doña Urraca (Fermoselle): antiga fortaleza comunera, símbolo de resistência e palco de episódios históricos durante a Guerra dos Comeneros. Solar dos Marcos (Bemposta): exemplar da arquitetura senhorial transmontana do século XVIII, centro de poder administrativo e social da freguesia. Castelo de Penas Róias (Mogadouro): fortificação templária que desempenhou um papel fundamental na defesa da fronteira e na consolidação da nacionalidade portuguesa.

No conjunto das atividades, os estudantes concentraram-se também na exploração da paisagem natural que os rodeia, com especial destaque para o Parque Natural do Douro Internacional – uma das áreas de maior relevância ecológica da Península Ibérica (ver Figura 8).

Figura 8. Parque Natural do Douro Internacional: registos da fauna e flora locais



Fonte: Projeto Pedagógico Livre para Voar, Livre para Aprender (2024).

As crianças aprofundaram os seus conhecimentos sobre a história, a fauna e flora locais, produzindo maquetas (ver Figura 9), ilustrações e vídeos que registavam, com riqueza de detalhes, espécies emblemáticas do território transmontano. Entre os animais estudados, foram destacados a lontra, o lobo-ibérico, o barbo (peixe típico dos rios da região), o gafanhoto, o milhafre, a vaca mirandesa, bem como aves como o abutre e o corvo-marinho. No âmbito da flora, foram observadas espécies como a azinheira, o zimbro, a oliveira e a videira, identificando-se as suas características, ciclos de vida, frutos e funções ecológicas (ver Figura 8).

Figura 9. Maquete do percurso histórico e geográfico realizado pelos alunos.



Fonte: Projeto Pedagógico Livre para Voar, Livre para Aprender (2024).

Estes conteúdos foram organizados em materiais criativos, integrados no percurso simbólico do projeto como estações da viagem educativa. Cada paragem representava não apenas um lugar físico, como também uma vivência sensorial: sons, cores e texturas foram selecionados para enriquecer a experiência de quem assistia aos vídeos ou explorava o percurso construído pelos alunos. A viagem tornou-se, assim, não só um percurso de descoberta do território, mas igualmente um exercício de escuta das memórias e sensibilidades que habitam esses lugares.

A investigação sobre a fauna e a flora locais, conduzida especialmente pelos alunos de Mogadouro, acrescentou ao projeto uma abordagem ecológica que ampliou sua dimensão intercultural. Ao observar e estudar o território natural como um espaço comum e partilhado, as crianças desenvolveram atitudes de cuidado, curiosidade e responsabilidade ambiental. Essa articulação entre natureza e cultura favoreceu uma leitura sensível do espaço, fortalecendo que o ambiente também é um campo de intercâmbio simbólico e pedagógico.

A escolha das trilhas sonoras, realizada pelos estudantes e professores, reforçou ainda mais o caráter afetivo e intercultural da experiência. As músicas tradicionais de Portugal e da região de Zamora foram entrelaçadas nos vídeos produzidos por cada escola, criando uma paisagem sonora que não apenas ambientava os conteúdos, mas evocava memórias coletivas, sensibilidades territoriais e formas de pertencimento. O som tornou-se ponte entre comunidades, intensificando a sensação de partilha e reciprocidade entre os dois contextos escolares.

Ao longo de todo o processo, as crianças assumiram múltiplos papéis: cartógrafos, naturalistas, ilustradores, narradores, comunicadores. Essa multiplicidade de funções reforçou o caráter interdisciplinar e cooperativo da proposta, que aliou observação do meio, investigação científica, expressão artística e construção coletiva do conhecimento. A sala de aula transformou-se, assim, em um espaço vivo de criação e aprendizagem,

onde o aprender se fez a partir do contato com o outro, com o território e com a linguagem em suas múltiplas formas.

O encerramento do projeto pedagógico transfronteiriço entre as duas cidades foi marcado pela criação coletiva do “Poema à Interculturalidade”. Mais do que uma atividade de produção textual, esse gesto final funcionou como síntese poética de uma experiência educativa plural, condensando em palavras, sons e imagens as múltiplas vivências partilhadas ao longo do percurso. Escrito em duas línguas e com ritmos alternados, o poema foi recitado de forma cruzada: os alunos portugueses declamaram os versos em espanhol, enquanto os espanhóis ficaram responsáveis pelos trechos em português. A troca linguística, mesmo que realizada à distância, construída sobre práticas continuadas de intercompreensão, tornou-se símbolo de reciprocidade e deslocamento, operando como metáfora viva do diálogo entre línguas e sujeitos.

“Nas margens do Douro, onde a vida floresce,
duas escolas juntam-se com alegria,
com uma emoção que emociona:
Camarzana de Tera e Mogadouro,
juntas vão explorar
o valor da interculturalidade.”

“Por las calzadas romanas,
antiguos caminos de ayer,
nuestros pasos se unen
para aprender y crecer.”

“En la ribera del Duero,
plantas y animales encuentran hogar,
con sus colores y cantos
nos llenan de felicidad.”

“Camarzana y Mogadouro,
dos lugares diferentes,
unidos por la amistad
y los lazos valientes.”

“Bilinguismo e cooperação,
palavras de valor,
em duas línguas diferentes
falamos com amor.”

(Fonte: Projeto Pedagógico *Livre para Voar, Livre para Aprender* (2024)).

O poema, concebido e produzido por professores e estudantes, não apenas celebrou os conteúdos abordados – como história, ecologia, geografia e cultura –, mas revelou, de maneira sensível, a capacidade de os alunos elaborarem reflexões e afetos a partir da diversidade. As imagens de “laços valentes” e da “felicidade” provocada pela natureza traduzem poeticamente os deslocamentos simbólicos vividos durante o projeto e sugerem um *ethos* de abertura e diálogo.

Embora o “Poema à Interculturalidade” seja bilíngue, sua criação e recitação cruzada exemplificam a intercompreensão como um passo inicial para o plurilinguismo. Versos como “Bilinguismo e cooperação, palavras de valor” refletem a valorização do contato linguístico, enquanto a colaboração entre alunos de Mogadouro e Camarzana de Tera sugere o potencial do PEBIF para expandir essas práticas, incluindo línguas como mirandês, árabe ou russo, mapeadas nas biografias linguísticas.

Ao longo do projeto, língua, território e cultura deixaram de ser tratados como conteúdos isolados e passaram a operar como dispositivos de aproximação, escuta e reinvenção do cotidiano escolar. A sala de aula transformou-se, simbolicamente, em um espaço de travessia – não apenas geográfica, mas epistemológica e

afetiva –, onde a diversidade foi reconhecida como potência criadora e formativa. Como destacou uma das docentes envolvidas nas atividades e autora deste artigo:

Al participar en este proyecto de bilingüismo e interculturalidad, nuestros alumnos no solo han aprendido a comunicarse en otros idiomas, sino que también han descubierto la belleza de las diferencias, creando puentes de comprensión y amistad que trascienden fronteras. (Depoimento de uma professora participante do projeto, 2024)

O projeto promoveu experiências de contato e diálogo entre línguas, majoritariamente entre o espanhol e o português, favorecendo a intercompreensão e o reconhecimento mútuo. No entanto, é importante reconhecer que a constituição de sujeitos efetivamente plurilíngues e interculturais exige processos mais profundos e contínuos de formação – algo que a experiência relatada apenas começou a esboçar. Ao unir história, natureza, línguas e culturas, o projeto reafirmou o potencial transformador das escolas em territórios de fronteira, mas também revelou os limites e os desafios concretos para que essa educação crítica e plural se consolide de forma sistemática e estruturada.

4. Apontamentos finais: Entre conquistas e caminhos a aprofundar na educação intercultural e plurilíngue na fronteira ibérica

A experiência do projeto “Livre para Voar, Livre para Aprender”, desenvolvida no âmbito do PEBIF entre as escolas de Mogadouro (Portugal) e Camarzana de Tera (Espanha), reafirma o potencial formativo, político e epistemológico das práticas pedagógicas colaborativas em contextos transfronteiriços. Ao articular línguas, culturas e territórios com base em uma abordagem situada e crítica, o projeto mobilizou os princípios da intercompreensão, da interculturalidade e do plurilinguismo como dispositivos de reconfiguração das relações escolares e das formas de ensinar e aprender na raia ibérica.

A intercompreensão foi exercida como prática comunicativa cotidiana, permitindo o uso legítimo da própria língua e promovendo escuta, reciprocidade e reconhecimento do outro. Dispositivos como as biografias linguísticas contribuíram para ampliar a consciência linguística dos alunos e estabelecer vínculos afetivos e simbólicos entre os contextos escolares. A criação coletiva do “Poema à Interculturalidade” sintetizou de forma sensível esse percurso partilhado, mobilizando a linguagem como espaço de afeto, pertença e coautoria. Esse poema reforça como práticas bilíngues podem servir como ponto de partida para uma educação plurilíngue. Para atender plenamente aos objetivos do PEBIF, sugerimos que atividades semelhantes incorporem também línguas de migração, línguas de herança e variedades regionais, promovendo uma escuta linguística mais equitativa e reforçando o papel do projeto na valorização da diversidade em regiões de fronteira. A potência dessa experiência poética reside justamente em sua capacidade de projetar novos horizontes de participação e reconhecimento, expandindo os limites do que é legitimado como língua da escola.

Nesse sentido, ainda se fazem necessários aprofundamentos no caminho rumo a uma educação intercultural e plurilíngue coerente com os próprios objetivos do PEBIF. A centralidade conferida ao português e ao espanhol nas práticas pedagógicas, ainda que coerente com os objetivos institucionais iniciais do programa, tende a reforçar um bilinguismo normativo que invisibiliza outras línguas presentes nas comunidades escolares – como línguas de migração, línguas de herança, línguas e variedades regionais. Essa configuração, ainda que não intencional, acaba por tensionar um dos propósitos centrais do PEBIF: o de transformar as escolas de fronteira em centros de valorização da diversidade linguística e cultural, capazes de reconhecer e integrar os múltiplos repertórios que compõem os territórios transfronteiriços. Para que esse objetivo se realize plenamente, será necessário investir em práticas pedagógicas mais sensíveis à pluralidade dos sujeitos escolares e comprometidas com uma escuta linguística que vá além das línguas nacionais do projeto.

No projeto analisado, ainda que a interculturalidade se afirme como um princípio orientador, sua concretização deu-se, em grande medida, por meio de conteúdos vinculados à chamada “cultura objetiva”, com destaque para o patrimônio histórico, as paisagens naturais e os marcos geográficos de relevância local e

nacional. Embora essa abordagem seja relevante para ancorar o trabalho pedagógico no território e fortalecer vínculos identitários regionais, ela acabou por relegar a um segundo plano as dimensões subjetivas da experiência cultural dos alunos – como suas histórias migrantes, práticas familiares, vivências religiosas, modos de vida e repertórios afetivos.

Para além desses elementos objetivos, torna-se fundamental considerar os atravessamentos identitários que coexistem em cada sujeito, reconhecendo que a cultura não constitui um conjunto estático de atributos, mas sim um processo dinâmico e relacional, moldado por interações históricas, sociais e afetivas. Tal reconhecimento implicaria a incorporação sistemática da “cultura subjetiva” como dimensão estruturante das práticas educativas, de modo a abrir espaço para que os alunos se percebam como sujeitos históricos e culturais em trânsito – e não como representantes homogêneos de identidades nacionais pré-definidas. Reconfigurar, portanto, a interculturalidade também como experiência vivida e co-construída no cotidiano escolar das zonas de fronteira não apenas amplia a potência formativa do projeto, como também responde de forma mais efetiva aos objetivos propostos pelo próprio PEBIF.

Outro aspecto a considerar refere-se à distância geográfica entre as escolas participantes – cerca de 113 km –, numa região marcada por rios, montanhas e vestígios históricos partilhados. Essa distância impôs limites materiais e logísticos que impediram a realização de encontros presenciais entre os alunos, restringindo a dimensão afetiva do intercâmbio. Embora o formato virtual tenha assegurado a continuidade do trabalho colaborativo, professores e estudantes concluíram pelo desejo de um encontro final presencial como culminância simbólica do percurso.

Embora ainda sejam necessários aprofundamentos no caminho rumo a uma educação intercultural e plurilíngue coerente com os objetivos do PEBIF, a experiência analisada aponta direções concretas para reinventar a escola de fronteira como espaço de encontro, escuta e criação mútua. O projeto “Livre para Voar, Livre para Aprender” demonstra, de forma sensível e prática, como ações pedagógicas construídas coletivamente – como o mapeamento das biografias linguísticas, a elaboração de um itinerário educativo transfronteiriço e a produção partilhada do “Poema à Interculturalidade” – contribuem para a superação de barreiras simbólicas e para o fortalecimento dos três eixos estruturantes do programa: o plurilinguismo, a interculturalidade e a intercompreensão.

Além das contribuições específicas à formação docente e à valorização das línguas em contato, é fundamental reconhecer os impactos mais amplos do programa sobre a gestão da diversidade linguística nos contextos escolares, especialmente no que se refere ao acolhimento e à inclusão de estudantes imigrantes – sujeitos cada vez mais presentes e que demandam políticas educativas sensíveis à pluralidade linguística e cultural.

Concluimos, assim, que o projeto pedagógico desenvolvido entre Mogadouro e Camarzana de Tera confirma o potencial da educação transfronteiriça quando enraizada nos territórios e nas experiências concretas das comunidades escolares. Para que esse potencial se realize de forma plena e duradoura, é necessário que a diversidade linguística seja assumida como direito e como recurso pedagógico, que a interculturalidade seja praticada como encontro real entre histórias, trajetórias e sujeitos e que a intercompreensão se consolide como política de escuta, reciprocidade e reconhecimento da diferença. O PEBIF já deu passos significativos nessa direção. Resta agora aprofundá-los, sustentá-los e multiplicá-los, com o compromisso ético e político de transformar a fronteira em espaço de justiça, afeto e aprendizagem comum.

Financiamento

Este trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - Brasil), por meio de bolsa de pós-doutoramento (Processo: 402671/2024-4).

Referências

- Albuquerque, J. L. C. (2018). Identidades em territórios de fronteira: Os casos de Ceuta e Gibraltar na fronteira entre a África e a Europa. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, 18(2), 285–302. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2018.2.29532>
- Albuquerque, L. (2016). Morar na fronteira e pensar a integração. In J. Benvenuto (Org.), *Somos todos irmãos? Reflexões sobre a percepção da integração regional na fronteira do Brasil, Argentina e Paraguai* (pp. 33–58). GEDAI Publicações. files.cercomp.ufg.br/weby/up/788/o/alta_somos_todos_irmaos.pdf
- Anzaldúa, G. (2012). *Borderlands/La Frontera: The new mestiza* (1ª ed. 1987). Aunt Lute Books.
- Araújo e Sá, M. H., Matesanz del Barrio, M., & Martins, V. F. (coords.) (2025). *Escuelas de frontera, escuelas sin fronteras: compartiendo lenguas y culturas / Escolas de fronteira, escolas sem fronteiras: partilhando línguas e culturas*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Universidade Aveiro. <http://dx.doi.org/10.48528/dhje-y738>
- Araújo e Sá, M. H. (2019). A intercompreensão nas disciplinas de línguas do ensino secundário: Um estudo com duas turmas de Espanhol em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 135–165. <https://doi.org/10.35362/rie8113605>
- Ayuntamiento de Camarzana de Tera. (n.d.). *Ayuntamiento de Camarzana de Tera*. Recuperado em 14 de junho de 2025, de <https://www.camarzanadetera.es/>
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Castro, C., & Schwambach, S. (2023). Projeto de Escolas Bilingues e Interculturais de fronteira: Uma experiência com escolas de Portugal e Espanha. *Temas & Matizes*, 17(30), 207–237. <https://doi.org/10.48075/rtm.v17i29.31840>
- Câmara Municipal de Mogadouro. (n.d.). *Mogadouro*. Recuperado em 13 de junho de 2025, de <https://www.mogadouro.pt/>
- Escudé, P., & Del Olmo, F. C. (2019). *Intercompreensão: a chave para as línguas*. Parábola.
- European Commission. (2021). *Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: EU border regions: Living labs of European integration*. COM.
- Francis, M. (2017). A fala do mensú nos contos de Horacio Quiroga e sua tradução ao português rio-grandense. In N. P. P. Prata et al. (Orgs.), *Espanhol em pauta: Perspectivas teórico-analíticas* (pp. 107–115). Editora Apris.
- Gallego-Noche, B., Goenechea, C., Gómez-Ruiz, M. Á., & Machín-Alvarez, M. (2023). Towards intercultural education: Exploring perceptions of cultural diversity and identities of adolescents living in the border area between Spain and Morocco. *Education Sciences*, 13(6), 559. <https://doi.org/10.3390/educsci13060559>
- Governo de Portugal & Governo de Espanha. (2020). *Estrategia común de desarrollo transfronterizo*. https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/reto-demografico/temas/cooperacion-transfronteriza/documentoecd_tes_finalseptiembre2020_tem30-517763.pdf
- Grimson, A. (Org.). (2000). *Fronteras, naciones e identidades: La periferia como centro*. La Crujía.
- Guimarães, T. F., Buin, E., & Garcia, R. I. D. (2024). Práticas de translíngua com estudantes multilíngues em uma escola de fronteira. *Temas & Matizes*, 17, 289–314. <https://doi.org/10.48075/rtm.v17i29.32001>
- Juliotti, J., Figueira Guimarães, T., & Buin, E. (2024). Oralidade nas práticas translíngues: a construção do relato pessoal. *Calidoscópio*, 22(1), 141–160. <https://doi.org/10.4013/cld.2024.214.08>
- Livre para Voar, Livre para Aprender. (2024). *Programa Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira – Projeto pedagógico*.

- Lourenço-Simões, C., Araújo e Sá, M. H., & Matesanz, M. (2024). Enfocando la interculturalidad: Revisión de literatura sobre proyectos y estudios de educación en lenguas realizados en contextos de frontera. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.565531>
- Lourenço-Simões, C., Araújo e Sá, M. H., & Matesanz del Barrio, M. (2025). Interculturalidad sin fronteras: hermenéutica del concepto en proyectos de aprendizaje desarrollados en la Raya luso-española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97(1), 153–177. <https://doi.org/10.35362/rie9716644>
- Matesanz, M., Ferreira, V., & Araújo e Sá, M. H. (2023). Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF): Um projeto transfronteiriço e integrador na Península Ibérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 45–65. <https://rieoei.org/RIE/article/download/5998/4765/13616>
- Matesanz del Barrio, M. (2017). La intercomprensión tipológica en el enclave de las lenguas de los europeos. *LynX, Annexe*, 23, 123–140. <https://doi.org/10.35362/rie9315998>
- Molinié, M. (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 39.
- Oliveira, G. M. de., & Morello, R. (2019). A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016). *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 53–74. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3567>
- Organização dos Estados Ibero-americanos. (2025). *Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira*. OEI. <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/programa/escolas-de-fronteira-portugal-espanha/>
- Putsche, J., & Faucompré, C. (2016). Formation des professeurs de langues en région frontalière: Croyances et représentations des futurs professeurs d'allemand en Alsace face à l'enseignement de la langue du voisin. *Éducation et sociétés plurilingues*, 40, 47–60. <https://doi.org/10.4000/esp.817>
- Santos, M. E. P. (2017). Portunhol Selvagem: translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. *Gragoatá*, 22(42), 523–539. <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33483>
- Tabula Peutingeriana. (n.d.). *Tabula Peutingeriana*. Recuperado em 13 de junho de 2025, de <https://www.tabula-peutingeriana.de/>
- Ulhôa, A., & Araújo e Sá, M. H. (2024). Interações docentes transfronteiriças nas raias entre Portugal e Espanha: Uma experiência de formação contínua a partir do Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF). *EduSer*, 16(2). <https://doi.org/10.34620/eduser.v16i2.292>