

## **Políticas linguísticas curriculares do Rio Grande do Sul: a discussão sobre a identidade do estado no documento Referencial Curricular Gaúcho**

**Curriculum Language Policies in Rio Grande do Sul:** discussing the state identity in the document Referencial Curricular Gaúcho.

Rômulo Schwanz Diel<sup>1</sup>  
Patricia de Oliveira Morais<sup>2</sup>  
Valter Pereira Romano<sup>3</sup>

### **Resumo:**

Este estudo tem como tema central as políticas linguísticas curriculares apresentadas no Referencial Curricular Gaúcho de Ensino Fundamental (RCG), documento educacional oficial do Rio Grande do Sul, e sua relação com a construção da identidade gaúcha. O objetivo principal é analisar como a identidade linguística está presente tanto no RCG quanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando levantar questionamentos para a busca de uma educação que valorize a pluralidade cultural do Rio Grande do Sul. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho crítico-descritivo que consiste em uma análise documental, examinando os textos oficiais e identificando como as políticas linguísticas curriculares são articuladas em relação à identidade gaúcha. Os resultados indicam que, embora o RCG reconheça a importância da diversidade cultural e linguística, sua abordagem ainda é limitada, priorizando uma visão colonial da identidade sul-rio-grandense e homogênea da língua portuguesa em detrimento das etnias marginalizadas, das variedades regionais e das línguas de imigração. A discussão aponta para a necessidade de uma política linguística educacional mais inclusiva, que não apenas respeite as variedades linguísticas do estado, mas também as utilize como ferramenta pedagógica para fortalecer a identidade cultural e linguística dos estudantes.

**Palavras-chave:** Políticas linguísticas; Identidade linguística; Referencial curricular gaúcho; Ensino.

### **Abstract:**

This study focuses on the curricular language policies presented in the Gaúcho Curricular Reference for Elementary Education (RCG), the official educational document of Rio Grande do Sul, and its relationship with the construction of Gaúcho identity. The main objective is to analyze how linguistic identity is addressed in both the RCG and the National Common Curricular Base (BNCC), aiming to raise questions in pursuit of an education that values the cultural plurality of Rio Grande do Sul. Methodologically, this is a qualitative study with a critical-descriptive approach, based on document analysis that examines official texts and identifies how curricular language policies are articulated in relation to Gaúcho identity. The results indicate that although the RCG acknowledges the importance of cultural and linguistic diversity, its approach remains limited, prioritizing a colonialized vision of Rio

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professor substituto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV); ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0522-7418> E-mail: romulo.diel@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2810-9932>. E-mail: patriciaoliv.morais@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV), e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8882-3188>. E-mail: valter.pereira.romano@gmail.com.

Grande do Sul's identity and a homogeneous view of the Portuguese language, to the detriment of marginalized ethnicities, regional varieties, and immigrant languages. The discussion points to the need for a more inclusive educational language policy that not only respects the state's linguistic varieties but also uses them as pedagogical tools to strengthen students' cultural and linguistic identity.

**Keywords:** Language policies; Linguistic identity; Gaúcho Curricular Reference; teaching.

## Introdução

A Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (Brasil, 2007), aprovada pelo Decreto Legislativo n.º 485/2006, estabelece a diversidade linguística como pilar fundamental da diversidade cultural. Este documento internacional reconhece explicitamente o papel estratégico da educação na salvaguarda das expressões culturais, posicionando as línguas não apenas como instrumentos de comunicação, mas como patrimônios imateriais que demandam políticas públicas articuladas.

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos<sup>4</sup> define os seus objetivos fundamentais nos âmbitos político, cultural e econômico, na reorganização da diversidade linguística para garantir participação democrática das comunidades, na construção de espaços comunicativos globais e na promoção do desenvolvimento sustentável, ancorado no equilíbrio ecológico das sociedades e no respeito às línguas minoritárias (CSDLRS, 2018). Essa estrutura redefine a noção de direitos linguísticos como projeto civilizatório, transcendendo a esfera jurídica para se integrar a processos de justiça social e equidade local.

Esse enfoque comunitário ressignifica as noções de desenvolvimento e identidade de uma sociedade e fomenta uma organização política da diversidade baseada na reciprocidade, na convivência e no benefício mútuo (CSDLRS, 2018), vinculando-as à participação efetiva dos grupos linguísticos na construção de modelos societários e políticas linguísticas inclusivas – princípio que fundamenta críticas contemporâneas ao colonialismo linguístico (Severo, 2022).

No que se refere à construção de uma concepção de identidade gaúcha, é importante compreender o processo histórico de ocupação do território sul-rio-grandense. Esse processo, caracterizado como tardio, condicionou dinâmicas sociais peculiares entre as diversas comunidades. Tendo raízes coloniais marcadas pela disputa do território entre indígenas, portugueses e espanhóis e pela cultura escravocrata, foi apenas no século XIX que se consolidou uma estrutura urbana mais complexa, com o surgimento de aglomerados populacionais que

<sup>4</sup> Disponível em: [https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf). Acesso em 23 jun. 2025.

reconfiguraram o espaço social. Nesse contexto, emergiram não apenas instituições governamentais e arquitetônicas (como igrejas e escolas), mas também marcadores simbólicos da identidade gaúcha: a organização fundiária, os discursos oficiais e uma economia regional distintiva (Monaretto; Borges, 2018).

Tendo em vista a importância das políticas curriculares do país e do estado e a relação entre língua, sociedade e identidade, apresentam-se dois documentos centrais para a construção do currículo escolar: o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estes documentos dialogam entre si em uma relação hierárquica, em que o RCG opera como desdobramento regional das diretrizes nacionais da BNCC. Contudo, enquanto a BNCC reconhece genericamente a diversidade linguística como componente da formação cidadã (Brasil, 2018), o RCG assume a responsabilidade de traduzir esse princípio no contexto regional, definindo como a identidade gaúcha e suas expressões linguísticas devem ser abordadas pedagogicamente.

Objetiva-se, neste estudo, analisar criticamente como o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articula políticas linguísticas curriculares que impactam a construção da identidade gaúcha, identificando limitações em sua abordagem sobre diversidade e propondo caminhos inclusivos para buscar uma educação que valorize a pluralidade cultural do Rio Grande do Sul. Tal investigação justifica-se pela urgência sociopolítica de valorizar a diversidade linguística como pilar de uma cidadania democrática, especialmente em um estado marcado pela pluralidade étnico-cultural historicamente silenciada. Ao examinar as lacunas entre o discurso oficial e as realidades linguísticas do Rio Grande do Sul, este trabalho visa contribuir para políticas educacionais decoloniais, transformando a escola em espaço de reconhecimento e empoderamento identitário.

Este artigo está organizado em quatro seções. Após esta introdução, a seção 1 trata das concepções de políticas linguísticas e dos direitos linguísticos. A seção 2 apresenta um breve panorama histórico da ocupação do território sul-rio-grandense e sua relação com a língua. Na seção 3, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa. A seção 4, por sua vez, é destinada à análise e à discussão dos dados. Por fim, são apresentadas as considerações finais do trabalho.

## 1 Políticas linguísticas e educação

De forma a compreender o aprofundamento da presente pesquisa e as suas contribuições, discorre-se acerca de alguns conceitos fundamentais para tecer a discussão, como políticas e direitos linguísticos. As políticas linguísticas, conforme Severo (2022), transcendem a mera regulamentação institucional para se constituírem como práticas sociopolíticas que articulam poder, ideologia e identidade. Nesse sentido, reflete-se historicamente sobre este campo atentando-se para os debates envolvendo os processos de descolonização de saberes, o protagonismo dos movimentos sociais, as epistemologias do Sul Global.

Fundamentadas em perspectivas teóricas como a glotopolítica (Marcellesi e Gardan, 1974) e a gestão linguística (Spolsky, 2009), as políticas linguísticas abordam a relação entre língua e política, a considerar relevantes os conceitos de política e de sociedade, uma vez que “sinalizam para o modo como compreendemos a dinâmica sociopolítica na sua relação com as práticas de linguagem, as ideologias linguísticas e as ações e intervenções sobre essas práticas e ideologias” (Severo, 2022, p. 25). Nesse contexto, a diversidade linguística é frequentemente tensionada por projetos colonialistas que priorizam uma visão homogênea de língua e nação. Dessa forma, modelos clássicos que reduzem as línguas a instrumentos de unificação nacional invisibilizam etnias marginalizadas e reforçam hierarquias.

A discussão sobre direitos linguísticos, segundo Severo (2022), emerge como contraponto às assimetrias históricas, mas enfrenta dilemas como o essencialismo, fossilizando línguas como símbolos identitários estáticos, e a aplicabilidade universalista, ignorando contextos locais e regionais. A vinculação entre língua e identidade, portanto, cultural situa, contextualiza e legitima o papel de agentividade dos sujeitos locais, como professores, nas políticas e planejamentos linguísticos (Severo, 2022).

Ainda conforme a autora (2022), políticas linguísticas verdadeiramente inclusivas exigem uma abordagem decolonial: reconhecer a diversidade como bem cultural, integrar línguas minoritárias no currículo escolar como ferramentas pedagógicas e promover a escuta dialógica que valoriza vozes historicamente silenciadas (Mbembe, 2017). Isso implica revisitar documentos como a BNCC, mas, principalmente, como o RCG, não apenas para incluir variedades regionais, mas para questionar narrativas hegemônicas de identidade, transformando a sala de aula em espaço de reflexão crítica sobre poder, língua e pertencimento.

Se, por um lado, as políticas linguísticas e os direitos linguísticos – enquanto instrumentos glotopolíticos – estabelecem as bases para uma educação descolonial e inclusiva, por outro, é na tessitura histórica e cultural que se consolidam os marcadores identitários que tais políticas visam (re)conhecer. Assim, para analisar criticamente a abordagem da identidade

gaúcha no RCG, torna-se imprescindível compreender os processos socioculturais que forjaram essa identidade no Rio Grande do Sul, o que nos conduz à discussão sobre a construção histórica e cultural da identidade gaúcha, a seguir.

## 2 A construção histórica e cultural da identidade gaúcha

A identidade gaúcha, tal como se reconhece hoje, é fruto de um processo histórico singular, o qual a geografia, os conflitos e as migrações forjaram um modo de ser fronteiriço – nem totalmente brasileiro, nem platino, mas profundamente marcado por essa dualidade. O povoamento do território que hoje constitui o Rio Grande do Sul, iniciado no século XVIII por meio da concessão de sesmarias e da ocupação militar estratégica, criou as bases de uma sociedade organizada em torno da estância, do cavalo e da constante negociação com os povos originários.

Koch (2000, p. 56), ao tratar da história do povoamento da região sul do Brasil, chama a atenção para o fato de que até o início do século XIX, apenas as áreas de campo aberto haviam sido ocupadas, onde era propicia a criação de gado, “[...] sendo evitadas pelos colonizadores as extensas florestas que cobriam a maior parte do Paraná, de Santa Catarina e o norte do Rio Grande do Sul, conhecido como a região da Serra, em oposição à da Campanha no sul do Estado”. A instalação de imigrantes não-lusos, principalmente, alemães, italianos e eslavos, se dá entre 1824 e o início do século XX. A ocupação da Campanha e do Pampa gaúcho remonta ao século XVI, com a presença de povos indígenas como Charrua, Minuano e Guarani, cuja subsistência baseava-se em caça, pesca e horticultura. A chegada dos europeus, particularmente dos jesuítas espanhóis fugidos do Paraguai, introduziu o gado bovino e alterou drasticamente a cultura indígena (Ribeiro; Quadros, 2015).

É de conhecimento geral a existência de conflitos em solo brasileiro que praticamente levaram à extinção dos povos indígenas; no pampa gaúcho não foi diferente. Conflitos como os ataques de bandeirantes paulistas às reduções jesuíticas no século XVII levaram à escravização e quase extinção dos povos originários. Diante de um cenário de colonização efetiva, esses povos, integrados forçadamente à economia colonial, tornaram-se pequenos criadores de gado para subsistência e escambo, enquanto os colonizadores se apropriavam de terras e rebanhos, expandindo a pecuária extensiva (Becker, 2006).

Ainda conforme Becker (2006), entre o final do século XVIII e o início do XIX, o território indígena foi completamente ocupado por estâncias pecuárias, que impulsionaram a economia regional por meio da exportação de carne e couro. Os nativos, destituídos de suas

terras, passaram a trabalhar como peões nessas propriedades. A formação dos latifúndios consolidou a primeira atividade econômica do pampa gaúcho, mas também originou problemas sociais estruturais, como a concentração fundiária, o baixo crescimento demográfico e a improdutividade agrícola (Zarth; Gerhardt, 2009).

A partir desse breve panorama histórico, observa-se que a identidade e a cultura gaúcha são produtos de um processo histórico complexo, marcado pela interação violenta de grupos sociais, mas também por trocas culturais entre povos indígenas, colonizadores europeus e escravizados africanos. Nas palavras de Tatsch (2014):

A configuração do tipo social gaúcho no Rio Grande do Sul foi permeada por condições sócio-históricas e culturais em meio às implicações políticas e sociológicas dos conflitos e guerras de fronteira. Ao analisar o sujeito histórico que definiu e que acabou por identificar todos os habitantes do Rio Grande do Sul, estudiosos de diferentes campos do saber fixaram um personagem que identificaram como o “tipo social ideal” do sul do estado, ou seja, o gaúcho. Este sujeito gaúcho sul-rio-grandense originou-se da miscigenação de nativos, portugueses e espanhóis, resultando como o tipo social de uma região que não se restringe apenas ao território brasileiro (Tatsch, 2014, p. 244).

Essa mistura forjou um modo de vida singular, refletido no linguajar, nos costumes e na própria noção do que é "ser gaúcho". Esse espaço de fronteira fluida – primeiro entre impérios coloniais, depois entre nações – exigiu dos gaúchos uma identidade flexível, mas resistente e capaz de assimilar influências dos imigrantes açorianos, espanhóis, alemães e italianos, sem abandonar o núcleo campeiro herdado dos tropeiros e militares lusos. Não por acaso, figuras como o gaúcho pampeano e o peão das estâncias tornaram-se arquétipos literários, em obras como *O Tempo e o Vento*, de Érico Veríssimo, e símbolos políticos, como na Revolução Farroupilha (1835–1845).

De acordo com Tatsch (2014), a pluralidade cultural envolvida na constituição social do Rio Grande do Sul favoreceu a construção de uma identidade regional cujos elementos distintivos se refletem no discurso dos indivíduos inseridos nesse território. A linguagem gauchesca expressa simbolicamente tais marcas identitárias, funcionando como um mecanismo de filiação e de reconhecimento coletivo. A identidade do gaúcho, portanto, manifesta-se não apenas por meio de traços linguísticos e discursivos, mas também pela narrativa histórica que essa linguagem carrega, definindo e perpetuando quem ele é. Desse modo, ressalta-se que esse sujeito é, também, fruto da coletividade, e essa linguagem mobiliza a história do grupo social em que ele está inserido. Ainda conforme a autora (2014), “a língua é o que simboliza a construção de uma origem particular do tipo humano gaúcho, desempenhando um papel significativo para a identidade gaúcha” (Tatsch, 2014, p. 249).

Dessa forma, o Rio Grande do Sul constitui um mosaico linguístico complexo, abrangendo línguas indígenas, afro-brasileiras, de imigração e de fronteira, além de variedades regionais do português. Essa pluralidade está formalmente categorizada pelo Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL/IPHAN), que demanda ações de inventário, reconhecimento, salvaguarda e promoção dessas línguas como patrimônio cultural da identidade e da cultura gaúcha.

Com base nos dados do planejamento estratégico de ações para a diversidade linguística do Rio Grande do Sul produzido pelo Colegiado Setorial da Diversidade Linguística do RS (CSDLRS, 2018), apresenta-se uma caracterização destas variedades e sua importância cultural e identitária do gaúcho:

Quanto às línguas indígenas, conforme o Censo IBGE (2010), o estado abriga 32.989 indígenas (0,3% da população gaúcha), cujas línguas ancestrais – especialmente o guarani e o kaingang – exigem políticas de preservação. O planejamento estratégico ainda ressalta que o Guarani, a nível MERCOSUL, constitui uma das línguas oficiais, embora se distinga entre o guarani paraguaio e o étnico (CSDLRS, 2018).

Segundo dados da Fundação Cultural Palmares<sup>5</sup>, o Rio Grande do Sul é o 6º estado com maior número de comunidades quilombolas certificadas, somando 146 comunidades em 2024. Além disso, de acordo com o jornal *O Globo*, o RS é o estado do Brasil com o maior percentual de pessoas que se dizem adeptas de religiões afro-brasileiras<sup>6</sup>, das quais mantém vivo em pontos e cantos os dialetos Yorubás.

O contato com países platinos fomenta o espanhol e o portunhol (reconhecido como patrimônio imaterial no Uruguai). Iniciativas como escolas bilíngues de fronteira, licenciaturas em espanhol e programas de integração universitária (AUGM) evidenciam a dinâmica linguística transfronteiriça (CSDLRS, 2018). Quanto às línguas de imigração, foram catalogadas línguas como o alemão, o italiano (talian), o pomerano, o polonês e as demais línguas com presença localizada e funções identitárias como holandês, japonês, sueco, árabe, iídiche.

Assim, por meio de implementações de ações como políticas linguísticas educacionais, o uso e o conhecimento das línguas maternas de origem imigrante, indígena, afrodescendente,

<sup>5</sup>Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos-menu-departamentos/dpa/comunidades-certificadas/quadro-geral-por-uf-e-regioes-03-06-2024.pdf/view>.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2025/06/06/nem-bahia-nem-rio-rs-e-o-estado-com-mais-adeptos-da-umbanda-e-do-candomble-numero-de-fieis-triplicou-em-dez-anos.ghtml>.

de fronteira e da própria variedade regional do português sul-rio-grandense não só é necessário para a manutenção da identidade gaúcha e toda sua diversidade, como também pode revitalizar e otimizar o plurilinguismo para o desenvolvimento social, econômico, cultural e científico.

### 3 Metodologia

Tendo em vista o objetivo traçado, este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa de cunho crítico-descritivo, baseada em análise documental (Cellard, 2008), tomando como *corpus* os textos oficiais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial, as competências e habilidades da área de Linguagens (Brasil, 2018) e do Referencial Curricular Gaúcho do ensino fundamental (RCG), com foco nas seções que tratam de Linguagens, Cultura e Identidade (Rio Grande do Sul, 2018). Esses são os documentos que regulam, respectivamente, a educação básica no Brasil e no Rio Grande do Sul<sup>7</sup>.

A escolha metodológica justifica-se pela necessidade de examinar como as políticas linguísticas curriculares são articuladas nesses documentos, especialmente em relação à construção da identidade gaúcha e ao tratamento da diversidade linguística. A perspectiva glotopolítica (Severo, 2022) orienta a análise, permitindo examinar como as políticas linguísticas curriculares operam na construção discursiva da identidade gaúcha e no apagamento ou reconhecimento da diversidade linguística regional.

Neste trabalho, o foco recairá sobre o Ensino Fundamental, uma vez que essa é a base da trajetória educacional e da educação cidadã como um todo, e as limitações do presente texto no que tange ao recorte de análise que recai sobre os anos finais. A análise examina de forma crítica o tratamento conceitual presente nos documentos, identificando enquadramentos, hierarquias e intencionalidade pedagógica, evidenciando quais variedades e línguas são valorizadas ou silenciadas, em confronto às evidências textuais com o marco teórico apresentado, para identificar contradições, avanços e omissões em relação ao plurilinguismo do RS.

O processo analítico foi guiado por uma perspectiva crítica, ancorada nas políticas linguísticas vigentes no país e no estado, assim como nas políticas educacionais vigentes, fornecendo lentes para avaliar o alinhamento presente nos RCG-BNCC. Essa base permitiu desvelar não apenas o explícito nos documentos, mas sobretudo o implícito e o excluído.

<sup>7</sup> É válido ressaltar a existência, no Brasil, dos PCNs (Brasil, 1998) - Ensino Fundamental e PCNs (Brasil, 2001) - Ensino Médio, que foram criados, em 1997, a partir da “[...] necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (Brasil, 1998, p. 5).

## 4 Análise e discussão: a BNCC, o RCG e a manutenção da identidade linguística gaúcha

A Base Nacional Comum Curricular é o documento normativo que estabelece os conhecimentos fundamentais, as competências e as habilidades que todos os estudantes da Educação Básica devem desenvolver. Homologada e implementada em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio), a BNCC atende à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e ao Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e tem como principal objetivo exercer a função de niveladora da qualidade da educação brasileira, a partir da instauração de um referencial de aprendizagem para a educação, buscando, assim, um padrão nacional de qualidade educacional (Brasil, 2018).

Antes da BNCC, o planejamento curricular das escolas era orientado, principalmente pelo documento que regulamenta o ensino à época, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), publicados na década de 1990, além de propostas curriculares estaduais e municipais. Essa estrutura era menos unificada, uma vez que cada escola poderia determinar o seu planejamento, definindo seu próprio currículo (Pinto *et al.*, 2025). Contudo, o documento, que tem como uma de suas premissas o compromisso de reduzir as desigualdades sociais e garantir o direito à aprendizagem comum a todos os cidadãos e cidadãs, é objeto de profundas discussões e críticas, desde a sua primeira versão disponibilizada em setembro de 2015.

Conforme Pinto *et al.* (2025), a ideia de uma educação comum, igualitária e que respeite as diversidades regionais e culturais é, ainda nos tempos atuais, um desafio enfrentado pelas escolas brasileiras, tendo em vista a pluralidade de um país de dimensões continentais. Nesse sentido, cabe refletir, em consonância com Souza (2021), se a uniformização curricular, a nível nacional, é o melhor caminho. Ao tratar da transição dos estudantes dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC destaca a importância de considerar os adolescentes como sujeitos em processo de formação identitária e cultural, com demandas sociais e educacionais próprias. Nos termos da BNCC:

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, *com singularidades e formações identitárias e culturais próprias*, que demandam práticas escolares diferenciadas, *capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social* (Brasil, 2017, p. 60, destaque nosso).

O trecho acima menciona a adolescência como um período de construção identitária complexa e multifacetada, influenciada por fatores culturais, sociais e individuais. Nessa fase,

os jovens não apenas reproduzem valores existentes, mas se reelaboram criticamente, desenvolvendo identidades híbridas e dinâmicas. A identidade é um processo e a escola, por sua vez, tem o dever de valorizar as diversas representações identitárias de seus discentes, bem como de ser um espaço seguro para sua expressão, não de repressão ou uniformização.

Nessa direção, a área de linguagens, na BNCC, é composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, nos anos finais do Ensino Fundamental, Língua Inglesa. A revogação da obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola tem impactos profundos na educação gaúcha e expõe a contradição entre o discurso de valorização da diversidade (presente tanto na BNCC quanto no RCG) e a prática curricular efetiva. De acordo com Bonini e Costa-Hubbs (2019, p. 35), a eliminação do espanhol é uma:

[...] ação que impõe um tremendo retrocesso em termos de política linguística para o Brasil e para a América Latina, impedindo-se (acintosamente) a integração linguística dos países da região. A língua espanhola também desaparece do ensino fundamental, sendo, portanto, dizimada da Educação Básica brasileira.

Em um estado fronteiriço como o Rio Grande do Sul, a ausência de políticas linguísticas robustas para línguas estratégicas como o espanhol aprofunda assimetrias e despreza o repertório cultural e econômico regional. Sobre a oferta da referida disciplina, Moreira, Pontes e Pereira (2019) ressaltam que:

Intervir diretamente sobre o ensino de uma língua estrangeira nos currículos escolares consiste em uma nítida política linguística e educacional, que no caso da lei nº 13.415/2017 [Lei da Reforma do Ensino Médio] reflete a valorização do monolingüismo e fortalecimento da hegemonia mundial da língua inglesa em nosso país (Moreira; Pontes; Pereira, 2019, p. 1662).

A retirada da Língua Espanhola, enquanto componente curricular de língua estrangeira, das escolas gaúchas reflete no enfraquecimento da integração cultural e social com os países vizinhos, com quem os gaúchos compartilham costumes, histórias e identidades. No plano linguístico, a remoção da língua espanhola dos currículos afeta diretamente o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que o falar gaúcho, em especial da região do Pampa, é influenciado pelo espanhol platino, conforme demonstram os estudos de cunho dialetal (Callage, 1928; Rocha, 2008; Schlee, 2019). A revogação do ensino dessa língua revela a desconformidade com a realidade linguística local e representa um retrocesso em políticas linguísticas do RS, a exemplo da Lei nº 11.161/2005, que previa a oferta obrigatória da Língua Espanhola, e era um avanço em direção aos direitos linguísticos do Mercosul. Em suma, o Rio Grande do Sul, que deveria liderar políticas de integração, passa a depender de iniciativas pontuais e da vontade política de redes municipais e estaduais.

A BNCC, embora afirme compromisso com a diversidade linguística (Brasil, 2017), não é o currículo, mas sim uma referência obrigatória com o papel de revisar e orientar a elaboração de currículos estaduais e municipais. Neste sentido, a base “[...] estabelece os objetivos que se espera que os estudantes venham a atingir, enquanto o currículo define como alcançar esses objetivos” (Bonini; Costa-Hubes, 2019, p. 33). Assim, deixa a cargo dos sistemas estaduais de ensino - como o RCG - e das escolas adaptar o currículo às realidades regionais, incorporando temas contemporâneos de relevância local e global. Conforme destaca o documento:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2017, p.18).

Dessa forma, enquanto a BNCC contempla essas temáticas em habilidades dos componentes curriculares, cabe aos sistemas de ensino e escolas tratá-las de maneira contextualizada, de acordo com suas especificidades temáticas dentro das realidades locais. Dentre esses temas, incluem-se a diversidade cultural, a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena – elementos centrais para a construção de um currículo contextualizado no Rio Grande do Sul. Essa previsão confere amparo legal e orientação pedagógica, para que o RCG fosse além da variedade “padrão” do português e integrasseativamente as línguas minoritárias (Altenhofen, 2013), variedades regionais e saberes locais, transformando a diversidade linguística em ferramenta de valorização identitária e inclusão. Entretanto, estas especificidades não são discutidas nem asseguradas no referencial em questão.

O Referencial Curricular Gaúcho, homologado em 2018, junto à BNCC, como parte do processo de adequação curricular nacional, organiza-se em seis cadernos pedagógicos (Rio Grande do Sul, 2018). O primeiro volume é dedicado aos princípios orientadores, concepções e articulação de tempos e espaços curriculares na Educação Infantil. Os cinco cadernos subsequentes correspondem às Áreas do Conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Em todos os volumes são apresentados os fundamentos pedagógicos, a caracterização das áreas e dos componentes curriculares, além do quadro organizacional do currículo, o qual inclui unidades temáticas, objetos de conhecimento, competências e habilidades originárias da BNCC, bem como habilidades complementares propostas pelos profissionais da educação do Rio Grande do Sul.

A introdução do RCG destaca, além do aspecto colaborativo no desenvolvimento do documento, o reconhecimento de uma educação que leve em consideração o território como um construto social, que articula identidades e subjetividades, o local onde os sujeitos pertencem e se sentem pertencentes. Nesse sentido, segundo o documento (Rio Grande do Sul, 2018, p. 17), “os sujeitos em formação terão as mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente dos sistemas educacionais, das redes de ensino ou escolas privadas a que pertencem, considerando ainda as características locais”.

No tocante às Linguagens, no Ensino Fundamental, assim como na Base, a área é composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, e, nos anos finais, conta com o acréscimo da Língua Inglesa como língua estrangeira. O documento justifica tal composição da seguinte forma:

A finalidade é proporcionar aos estudantes a participação em práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam a possibilidade de interação e de expressão de valores, sentimentos, ideologias, ampliando também suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (Rio Grande do Sul, 2018, p. 50).

O excerto supracitado defende que o ensino de linguagens deve garantir aos estudantes experiências diversificadas e críticas, com diferentes formas de expressão, não as restringindo como ferramenta de comunicação. Destaca-se, aqui, a prática de linguagem como uma forma de interação e ampliação de um repertório cultural, questão tão cara ao Rio Grande do Sul, estado permeado por uma cultura tradicionalista que busca preservar, com vigor, a identidade e os costumes gaúchos de geração em geração.

Entretanto, o documento, ao ser analisado como um todo, apresenta inconsistências e contradições construídas por meio do não dito (Orlandi, 1999), como forma de apagamento de contribuições da história da construção do estado e da manutenção de sua cultura, línguas e direitos. Na apresentação da seção intitulada *Rio Grande do Sul: identidades*, o documento não só omite os povos originários, escravizados e imigrantes na constituição social, como também expõe a identidade regional apenas com a visão dos colonizadores, como pode ser observado no trecho a seguir:

Alguns autores apontam que a identidade regional dos estados do Sul é fruto da formação social e territorial, única no Brasil, constituída socialmente no século XIX e politicamente entre 1892 e 1930. O principal período de constituição dessa formação foi o século XIX e a formação especificamente do Rio Grande do Sul foi fruto do fato da fronteira estar em guerra, envolvido pelas disputas militares entre Portugal e Espanha pela posse da Colônia de Sacramento no século XVII. Seu território ora pertenceu à Espanha, ora a Portugal. Uma terra que se formou pela cruz e pela espada.

Pela cruz das Missões Jesuíticas e pela espada com que se traçaram suas fronteiras (Rio Grande do Sul, 2018, p. 20).

Ao limitar a construção identitária de um estado pluricultural como o Rio Grande do Sul às contribuições dos colonizadores, o documento não reconhece os demais povos constituintes do estado em toda sua extensão, inclusive possibilita que este apagamento contribua para uma educação baseada em projetos colonialistas de unificação estadual que priorizam uma visão homogênea de língua e estado, invisibilizando etnias marginalizadas e reforçando hierarquias linguístico-sociais.

Neste caminho, constata-se como o RCG desconsidera as demais contribuições de povos e etnias do estado na seção que viria a apresentar a identidade do estado, mas se contradiz na sua própria estrutura. Essa contradição persiste no decorrer da escrita do documento, quando apresenta a educação indígena e a educação das relações étnico-raciais. A omissão dos povos originários e povos escravizados do capítulo em questão, além de moldar a concepção de identidade gaúcha sem a contribuição desses povos minoritários, também levanta questionamentos quanto à importância de legislações específicas para assegurar os direitos dessas etnias. Quando o referencial apresenta os modelos de educação supracitados, justifica sua implementação por meio das leis vigentes, não de sua contribuição para a cultura do RS e, consequentemente, de seus estudantes. O documento reconhece a urgência de garantir aos discentes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais oriundos das comunidades remanescentes (Rio Grande do Sul, 2018, p. 46), mas não as reconhece como constituidoras da identidade gaúcha.

A partir do campo das linguagens, constata-se como o documento apresenta inconsistências e incoerências que contribuem para a desvalorização e, possivelmente, o desaparecimento de falares e de línguas minoritárias de origem migratória. O Referencial apresenta, no que tange à Língua Portuguesa, a contribuição dos gêneros literários, ao colocar o texto como centro do processo de ensino e aprendizagem, considerando suas dimensões lúdicas e sua estreita relação com os aspectos sociais, culturais e históricos. Dessa forma, somente nesta seção, o RCG reconhece a contribuição dos demais povos formadores como constituintes da identidade do estado:

Nesse sentido, cabe ressaltar a importância dos gêneros literários enquanto campo privilegiado ao estudo da diversidade linguística e também da formação história e social do Rio Grande do Sul, tendo em vista as interações e especificidades das tradições que compõem as identidades sul-rio-grandenses (indígenas, quilombolas, imigrantes etc.) (Rio Grande do Sul, 2018, p. 196).

Há, entretanto, impasses na resolução da aplicação das diretrizes apresentadas no currículo de Língua Portuguesa. Por mais que o documento reconheça, em uma parte específica, a diversidade linguística do estado, não regulamenta o ensino destas línguas e deixa a cargo da pessoa educadora a organização das habilidades e a definição de metodologias adaptadas à realidade na qual a escola esteja inserida:

[...] somente o professor, inserido no contexto social da escola onde leciona, em todas as suas dimensões, fazendo uso da sua autonomia, pode planejar a melhor forma de organizar as habilidades e definir a metodologia mais adequada à sua realidade, considerando as diferentes complexidades dos conteúdos e a progressão longitudinal do currículo (Rio Grande do Sul, 2018, p. 196).

O documento não regulariza nem assegura que o ensino de variedades linguísticas e de línguas minoritárias faça parte do currículo do Ensino Fundamental gaúcho e ainda transfere a responsabilidade ao docente de Língua Portuguesa de adaptar o ensino à realidade da comunidade na qual está inserido. Em um estado marcado pela pluralidade étnico-cultural historicamente silenciada, ao manter uma abordagem sem o reconhecimento da diversidade linguística como bem cultural, integrando estas línguas minoritárias no currículo escolar como ferramentas pedagógicas e promovendo a escuta dialógica que valoriza vozes historicamente silenciadas (Mbembe, 2017), as consequências deste não dito no Referencial implicam a manutenção da depreciação dessas línguas além do apagamento das culturas formadoras do estado.

Dentre os impactos negativos da não inserção de uma abordagem decolonial no documento modalizador da educação, em um estado tão plural como o RS, está o agravamento de políticas públicas para manter o ensino dessas línguas. Escolas municipais e estaduais inseridas em comunidades plurilingüísticas carecem de professores concursados em línguas de imigração e isso é potencializado no momento em que não há políticas estaduais que assegurem a sua implementação, como é possível observar nos últimos concursos para professores, promovidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-RS), em que não são disponibilizadas vagas de ensino destas línguas, somente cargos para professor de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola, sendo esta última inserida apenas no edital de 2025 (Rio Grande do Sul, 2022; 2025).

É precisamente nessa análise que se revelam tensões: se, por um lado, o RCG menciona a pluralidade cultural do Rio Grande do Sul, por outro, prioriza uma narrativa identitária colonial, marginalizando variedades regionais, línguas minoritárias e demais contribuições das etnias formadoras do estado. Assim, mais do que instrumentos técnicos, tais documentos atuam

como políticas educacionais glotopolíticas (Severo, 2022), ações de gestão das interações linguísticas por uma sociedade que naturaliza visões específicas de língua e pertencimento, reforçando o papel da escola na reprodução – ou transformação – de hierarquias linguísticas e identitárias. Nesta perspectiva, na próxima seção serão discutidos possíveis propostas e caminhos para uma política linguística inclusiva no estado.

## **4.1 Por uma política linguística educacional inclusiva no RS: propostas e caminhos**

A análise do RCG revela que, embora o documento reconheça formalmente a diversidade linguística do estado, sua abordagem opera por silenciamentos estruturais que causam impactos: i) prioriza uma narrativa identitária colonial que enaltece exclusivamente as matrizes luso-brasileiras, invisibilizando as contribuições indígenas, as africanas e as imigrantes; ii) não trata línguas minoritárias como ferramentas pedagógicas ou patrimônio vivo; e iii) homogeniza a Língua Portuguesa, não ampliando a discussão sobre sua heterogeneidade intrínseca, apagando variedades regionais. Essas lacunas perpetuam uma visão colonizada da identidade gaúcha, contraditória com a história plural do Rio Grande do Sul (Monarettto; Borges, 2018) e com os princípios de direitos linguísticos (Severo, 2022).

Para superar tais limitações, é importante propor políticas linguísticas curriculares decoloniais alicerçadas no reconhecimento ativo e pedagógico da diversidade, que inclua línguas minoritárias como componentes curriculares obrigatórios – com carga horária dedicada à oralidade, escrita e reconhecimento de suas histórias –, transcendendo abordagens folclóricas; na abordagem da heterogeneidade linguística, valorizando suas variedades regionais; na integração substantiva dessas línguas ao patrimônio cultural do RS, mapeando práticas locais e vinculando-as a projetos interdisciplinares de história, arte e geografia; e, por fim, na desconstrução crítica da identidade gaúcha colonial, revisitando a formação étnica do estado com fontes que evidenciem protagonismos de diferentes etnias ao longo da formação sócio-histórica do Rio Grande do Sul.

Sugestões práticas para a construção destas políticas e possíveis alterações na construção do próximo RCG, para ampliar o acesso ao conhecimento sobre as diversas línguas presentes no estado, valorizando-as como patrimônio cultural e imaterial e qualificando o ensino de línguas adicionais, com especial atenção à formação docente para atuar em contextos de bilinguismo. Essa abordagem pressupõe o reconhecimento da língua materna como capital cultural e direito fundamental, papel central que a escola deve assumir ao promover o

autoconhecimento e fortalecer a autoestima dos aprendizes, alicerces indispensáveis para uma formação cidadã consciente de suas raízes e seu lugar na sociedade.

A efetivação dessas propostas demanda ações concretas, tais como: a incorporação de habilidades curriculares específicas sobre a diversidade linguística regional; o desenvolvimento de atividades pedagógicas interdisciplinares que explorem a história da formação do território gaúcho e sua composição linguística por meio do contato com falantes de variedades minoritárias e da análise crítica de representações da identidade gaúcha; a criação colaborativa de materiais didáticos contextualizados; e a formação continuada de professores. Paralelamente, deve-se fomentar pesquisas escolares sobre as práticas linguísticas das comunidades, transformando o ambiente educacional em espaço de valorização ativa do plurilinguismo gaúcho.

## **Considerações finais**

Com base nas discussões realizadas neste estudo, é evidente a tensão entre reconhecimento e limitação no Referencial Curricular Gaúcho (RCG) quanto às políticas linguísticas. Embora o documento mencione a diversidade linguística do estado do Rio Grande do Sul, a abordagem ainda prioriza uma visão colonial e homogênea da identidade gaúcha, isto é, marginalizando línguas minoritárias e variedades regionais do português brasileiro. Essa contradição reforça narrativas excludentes, impactando diretamente a construção identitária dos estudantes e a representação da pluralidade cultural sul-rio-grandense.

Reafirma-se, assim, a urgência de políticas linguísticas educacionais decoloniais e inclusivas no Rio Grande do Sul, capazes de transformar o discurso curricular em práticas pedagógicas efetivas, que não apenas respeitem as variedades linguísticas do estado, mas utilize-as como ferramentas de ensino, promovendo uma educação crítica que questione hierarquias sociais e culturais. A revisão do RCG, nesses termos, valorizaria a pluralidade como pilar da democracia, fortaleceria o pertencimento identitário e desnaturalizaria estereótipos enraizados no imaginário regional.

Tendo em vista as limitações deste estudo, destaca-se, como lacuna, o foco na análise documental sem abranger a implementação das políticas em sala de aula ou as percepções de professores e estudantes. Como desdobramentos desta pesquisa, é válido investigar: a) como as escolas têm operacionalizado (ou resistido a) essas diretrizes; b) os impactos de abordagens plurilíngues no desempenho e na autoimagem dos alunos; e c) o papel das comunidades

linguísticas na co-construção de materiais didáticos, de como consolidar uma educação antirracista, anticolonial e verdadeiramente representativa da complexidade cultural gaúcha.

Dessa forma, enfatiza-se, neste trabalho, a necessidade de passos futuros para as políticas públicas de educação do estado, entendendo que a descolonização do RCG não é um ajuste técnico, mas um compromisso ético com a história e o futuro do Rio Grande do Sul, um ato político que começa na língua e se expande para toda a sociedade.

## Referências bibliográficas

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R; ROCHA, C. H. (org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93–116.

BECKER, I. I. B. O que sobrou dos índios pré-históricos do Rio Grande do Sul. In: SCHMITZ, P. I. (ed.). **Arqueologia pré-histórica do Rio Grande do Sul**. 2. ed. São Leopoldo: Instituto Anchietano de Pesquisas - UNISINOS, 2006. Disponível em: <https://www.anchietano.unisinos.br/publicacoes/documentos/documentos05.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. da C.; O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 17-40.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03constituição/constituição.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03constituição/constituição.htm). Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental - introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 6.177, de 1º de agosto de 2007. Promulga a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, adotada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1 ago. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6177.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6177.htm). Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 21 jul. 2025.

CALLAGE, R. **Vocabulário gaúcho**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1928.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

COLEGIADO SETORIAL DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DO RS (CSDLRS). **Diversidade linguística do RS**: inventariar, reconhecer, salvaguardar, promover: contribuições para um planejamento estratégico de ações para a diversidade linguística do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

KOCH, W. O povoamento do território e a formação de áreas linguísticas. In: GARTNER, Eberhard; HUNDT, Christine; SCHÖNBERGER, Axel (ed.). **Estudos de geolinguística do português americano**. Frankfurt.: TFM, 2000. p. 55-69.

MARCELLESI, J. B.; GARDIN, B. **Introduction à la sociolinguistique**. La linguistique sociale. Paris: Larousse, 1974.

MBEMBE, A. **Políticas da inimizade**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.

MONARETTO, V. N. O.; BORGES, P. R. S. Para uma história linguística e social do Rio Grande do Sul – século XIX. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 20, n. especial, p. 122-146, 2018.

MOREIRA, G. L.; PONTES, V. O.; PEREIRA, L. L. O. A motivação profissional dos professores de língua espanhola nos estados do Ceará e Piauí: uma análise após a revogação da lei 11.161/2005. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 179–194, 2019. DOI: 10.7867/1981-9943.2019v13n1p179-194. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/8405>. Acesso em: 23 ago. 2025.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 1999.

PINTO, J. C; BRAZ DA SILVA, A. C.; FERREIRA, A. B. T.; RACHID, C. P. M.; BARBOSA, J. P. S.; FERREIRA, J. M.; SANTANA, M. N. S. Transformações no ensino: como a BNCC está moldando a educação no Brasil. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 10, p. 241–252, 2025. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/334>. Acesso em: 25 ago. 2025.

RIBEIRO, C. M.; QUADROS, F. L. F. Valor histórico e econômico da pecuária. In: PILLAR, V. P.; LANGE, O. (ed.). **Os Campos do Sul**. Porto Alegre: Rede Campos Sulinos - UFRGS, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação (Seduc). **Edital de Concurso Público n.º 01/2023**. Porto Alegre, 2023. Disponível em: [https://arquivos-site.institutoaocp.org.br/publicacoes/ed\\_abertura\\_seduc.pdf](https://arquivos-site.institutoaocp.org.br/publicacoes/ed_abertura_seduc.pdf). Acesso em: 14 set. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação (Seduc). **Edital de Concurso Público n.º 01/2025**. Porto Alegre, 2025. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos/202507/edital-concurso-professores-2025-1-7-25.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação (Seduc). **Referencial Curricular Gaúcho:** consulta pública. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202102/17175700-rcg-ef-completo.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ROCHA, P. G. **O português de contato com o espanhol no sul do Brasil:** empréstimos lexicais. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91598>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SCHLEE, A. G. **Dicionário da Cultura Pampeana Sul-Rio-Grandense.** Pelotas: Fructos do Paiz, 2019.

SEVERO, C. G. Políticas linguísticas e direitos linguísticos: revisão teórica e desafios contemporâneos. In: SEVERO, C. G. (org.). **Políticas e direitos linguísticos:** revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 25-53.

SPOLSKY, B. **Language Management.** Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

TATSCH, J. O discurso regional na constituição da identidade do gaúcho. **Revista Escrita (PUCRJ. Online)**, v. 1, p. 243-253, 2014.

ZARTH, P. A.; GERHARDT, M. Uma história ambiental do Pampa do Rio Grande do Sul. In: TEIXEIRA FILHO, A. (org.). **Lavouras de destruição:** a (im)posição do consenso. Pelotas: Livraria Mundial, 2009. p. 249-295.