

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

**GREICI CRISTIANE MORA BENDER**

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE ESPANHOL: A AUTOETNOGRAFIA DE  
UMA VIRADA EM UM PROCESSO FORMATIVO**

**Bagé  
2022**

**GREICI CRISTIANE MORA BENDER**

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE ESPANHOL: A AUTOETNOGRAFIA DE  
UMA VIRADA EM UM PROCESSO FORMATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Sara dos Santos Mota.

Coorientadora: Profa. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles.

**Bagé  
2022**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

B458e Bender, Greici Cristiane Mora  
Educação linguística nas aulas de espanhol: a  
autoetnografia de uma virada em um processo formativo / Greici  
Cristiane Mora Bender.

131 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2022.

"Orientação: Sara dos Santos Mota".

1. Políticas linguísticas. 2. Políticas educacionais. 3.  
Educação linguística. 4. Educação do campo. 5. Línguas  
adicionais. I. Título.

**GREICI CRISTIANE MORA BENDER**

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE ESPANHOL: A AUTOETNOGRAFIA DE  
UMA VIRADA EM MEU PROCESSO FORMATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 25 de outubro de 2022.

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sara dos Santos Mota  
Orientador  
(UNIPAMPA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clara Zeni Camargo Dornelles  
Coorientadora  
(UNIPAMPA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andrea Silva Ponte  
(UFPB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valesca Brasil Irala  
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **Andrea Silva Ponte, Usuário Externo**, em 25/10/2022, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **SARA DOS SANTOS MOTA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 25/10/2022, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 25/10/2022, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **VALESCA BRASIL IRALA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 25/10/2022, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0958124 e o código CRC 9A00BA1B.

Ao verme que primeiro roeu as frias carnes  
do meu cadáver dedico como saudosa  
lembrança estas memórias póstumas.  
Machado de Assis, Memórias Póstumas de  
*Brás Cubas*

## AGRADECIMENTOS

Para todos que acompanharam essa trajetória, agradeço imensamente a paciência e o amor com que fui tratada. Sem essa rede de apoio nada do que foi construído seria possível. Obrigada!

Como forma de agradecimento, relembro detalhes que significam muito e exemplificam toda essa paciência e amor que tiveram comigo ao longo de dias e dias de aula, orientações e momentos de isolamento para escrita.

Carmen, minha filha, obrigada por deixar um lindo dia de sol lá fora e me acompanhar no silêncio da concentração dos estudos. Esse verão será diferente!

Samuka, obrigada por ser rede de apoio, não somente para mim, mas principalmente para nossa filha, que em muitos momentos teve a minha ausência. Obrigada pelo conforto da lareira, da mesinha no sofá e por alimentar a família com energia, otimismo, música, romantismo e comidas gostosas todos os dias.

Chico e família Argiles, nunca cansarei de agradecer e dizer o quão importantes são para mim. Se estou onde estou é porque tive a tua família e a ti, meu melhor amigo, desde lá atrás incentivando e gerando o que sou hoje. E, obrigada, é claro, por todo amor que tem pela minha Carmencita. Ti, te amamos!

Vanessinha, foi contigo que embarquei nessa. Uma feliz pela outra. Conseguimos! Estendo essa alegria às colegas da Turma MPEL 2020 – que desafio foi viver nesses tempos!

Mi, Júlia e Ceci: dos momentos mais felizes aos mais críticos foram apoio, roda de chimarrão, drinks e diversão, e também escuta sensível, acolhimento e mais chimarrão. Quanto prazer na companhia dessa família! Um agradecimento especial às gatinhas Lilás e a Feyre, que de igual maneira estavam lá dando o mesmo apoio, sempre!

Marcel@, @ dind@ d@ Carmen! Muita troca, desde bibliografias a sonhos. Quanta disponibilidade, quanta energia por um@ amig@! Te encontro em SP!

Vivi, quantos memes trocados!? Obrigada por trazer essa leveza, palavras certeiras, carinho e por divertir o meu dia com as fotos da Tiffany, do Simba e Latrel (*in memoriam*) – esse detalhe alegria o meu dia e da Carmen. Parece bobo, mas de imensa importância, pois é carinho em forma de gatinhos. Daqui vamos juntas para outra, hein!

Márcia, Roberto e Lô, passamos por tantos fatos diferentes, mas que nos engrandeceram enquanto pessoas e enquanto família. Tive apoio do abraço e do amor, e também para a qualidade do meu espaço e solucionar questões que nem precisariam se preocupar, mas de qualquer forma estavam aqui do meu lado!

Deisi, Ruben e as queridas sobrinhas Penélope e Ágatha: os sábados de conversa foram importantes para me fazer lembrar que existia um mundo lá fora!

Colegas de luta: obrigada por resistirem comigo! Todos vocês são seres brilhantes!

Meu TI, Jr., se não fosse tua agilidade, expertise e paciência para me atender o dia e a hora que fosse - sem tecnologia, nada disso existiria.

Profe Sara e profe Clara, assim mesmo: “profes”. Se a família teve paciência comigo, imaginem vocês! Obrigada por tanta sensibilidade! Aprendi muito mais do que ser pesquisadora, aprendi e senti o que é sororidade. Aos demais profes do mestrado, todos contribuíram para esta caminhada, obrigada!

Profes da banca de qualificação e banca examinadora, vocês fizeram parte das piores partes, mas as tornaram as melhores. Certamente lembrarei sempre de vocês!

Por último, por serem especiais mesmo, por não esperarem nada em troca e nos amarem incondicionalmente. Meus cães Bruce, Éowyn e Cher e, especialmente, meus gatinhos Pit, Iggy, Pink, Ritchie e Mussarela: companheiros no silêncio dos estudos.

*Aqui jaz uma professora.*

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender o papel da oralidade sob a perspectiva da Educação Linguística na mobilização das representações e no fazer pedagógico de uma professora de espanhol no ensino fundamental de uma escola rural de Sant'Ana do Livramento/RS. Para responder aos objetivos específicos (1) Reconhecer e problematizar as representações de uma professora sobre a língua espanhola e o ensino da língua; (2) Identificar efeitos das políticas linguísticas no ensino de língua espanhola; (3) Desenvolver uma proposta de intervenção através da elaboração de uma unidade didática para o ensino de espanhol no ensino fundamental, a fim de resgatar os saberes tradicionais da comunidade escolar do campo por meio de áudios de *WhatsApp*; (4) Descrever a proposta de intervenção da unidade didática ***Saberes de tu hogar: educación lingüística para todos***, são utilizados pressupostos metodológicos da Linguística Aplicada e da Autoetnografia. Com a análise de memoriais descritivos, diário reflexivo e tarefas do componente Educação Linguística do MPEL na UNIPAMPA/Bagé, foi possível, por meio da narrativa autoetnográfica, identificar representações relativas à língua e efeitos das políticas linguísticas e educacionais, anteriores e posteriores ao ingresso da pesquisadora no mestrado. A partir dessa mobilização, foi elaborada a unidade didática como resposta às inquietações da professora-pesquisadora: oralidade em língua espanhola, temas significativos para Educação do Campo e a Educação linguística nas línguas adicionais. Como suporte teórico sobre Políticas Linguísticas e sua relação com o ensino de espanhol no Brasil, fundamentamo-nos em Garcez e Schulz (2016), Calvet (2007), Cooper (1997), Savedra e Lagares (2012), Schiffman (2006), Oliveira (2017), Spolsky (2016), Kroskrity (2004), Fagundes, Nunes e Fontana (2019) e Dornelles e Irala (2021). Para a temática da Educação do Campo, trazemos os estudos de Freire (1987), Caldart (2012), Vieiro e Medeiros (2018) e Spanavello *et al.* (2018). Sobre a Educação Linguística, baseamo-nos em Bagno e Rangel (2005), Freire (1979; 2011), Silva e Martins (2022), Bagno (2002), Cypriano (2022), Schlatter e Garcez (2014), Leffa e Irala (2014) e Souza Filho (2015). A pesquisa também se orienta por documentos legais como a BNCC (BRASIL, 2018), o Referencial Municipal (SANT'ANA DO LIVRAMENTO, 2020) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001). A partir do objetivo pedagógico da proposta de intervenção: Desenvolver a oralidade em

espanhol por meio do resgate de saberes tradicionais locais através da gravação de áudios no *WhatsApp*, elaboramos a unidade didática ***Saberes de tu hogar***. Por meio de sua descrição, identificamos aspectos da educação linguística através da oralidade do espanhol no contexto da educação do campo e apontamos possibilidades diversas de aplicação, prevendo aulas remotas, híbridas ou presenciais. A investigação autoetnográfica concluiu que as políticas linguísticas e educacionais podem traçar caminhos acadêmicos e afetar as representações em diversos domínios, além de reforçar que o ensino de línguas no Brasil atravessa um período de virada em direção a educação linguística.

Palavras-chave: políticas linguísticas; políticas educacionais; educação linguística; educação do campo; línguas adicionais.

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación es comprender el papel de la oralidad en la perspectiva de la Educación Lingüística en la movilización de representaciones y en la práctica pedagógica de una profesora de español en la escuela primaria rural de Sant'Ana do Livramento/RS. Para dar respuesta a los objetivos específicos (1) Reconocer y problematizar las representaciones de una profesora sobre la lengua española y la enseñanza de la lengua; (2) Identificar los efectos de las políticas lingüísticas en la enseñanza del idioma español; (3) Desarrollar una propuesta de intervención a través de la elaboración de una unidad didáctica para la enseñanza del español en la escuela primaria, con el fin de rescatar los saberes tradicionales de la comunidad escolar rural a través de audios de *WhatsApp*; (4) Describir la propuesta de intervención de la unidad didáctica **Saberes de tu hogar: educación lingüística para todos**, se utilizan presupuestos metodológicos de Lingüística Aplicada y Autoetnografía. Con el análisis de memorias descriptivas, diario reflexivo y tareas del componente de Educación Lingüística de la MPEL de la UNIPAMPA/Bagé, fue posible, a través de la narrativa autoetnográfica, identificar representaciones relacionadas con la lengua y los efectos de las políticas lingüísticas y educativas, antes y después el ingreso de la investigadora del maestrado. A partir de esta movilización, se creó la unidad didáctica como respuesta a las inquietudes de la docente-investigadora: oralidad en español, temas significativos para la Educación Rural y Educación Lingüística en lenguas adicionales. Como soporte teórico sobre las Políticas Lingüísticas y su relación con la enseñanza del español en Brasil hay Garcez y Schulz (2016), Calvet (2007), Cooper (1997), Savedra y Lagares (2012), Schiffman (2006), Oliveira (2017), Spolsky (2016), Kroskrity (2004), Fagundes, Nunes y Fontana (2019) y Dornelles e Irala (2021). Para el tema de la Educación Rural, traemos los estudios de Freire (1987), Caldart (2012), Vieiro y Medeiros (2018) y Spanavello *et al.* (2018). Sobre la Educación en Lenguas nos basamos en Bagno y Rangel (2005), Freire (1979; 2011), Silva y Martins (2022), Bagno (2002), Cypriano (2022), Schlatter y Garcez (2014), Leffa e Irala (2014) y Souza Filho (2015). La investigación también se guía por documentos legales como el BNCC (BRASIL, 2018), la Referencia Municipal (SANT'ANA DO LIVRAMENTO, 2020) y las Directrices Operativas para la Educación Básica en las Escuelas Rurales (BRASIL, 2001). A partir del objetivo pedagógico de la propuesta de intervención: Desarrollar la oralidad en español a través del rescate del saber tradicional local a través de la grabación de audio en *WhatsApp*, desarrollamos la unidad didáctica **Saberes de tu hogar**. A través de su descripción, identificamos aspectos de la enseñanza de idiomas a través de la oralidad del español en el contexto de la educación rural y señalamos diferentes posibilidades de aplicación, brindando clases en distancia, híbridas o presenciales. La investigación autoetnográfica concluyó que las políticas

lingüísticas y educativas pueden trazar caminos académicos y afectar las representaciones en varios dominios, además de reforzar que la enseñanza de lenguas en Brasil atraviesa un período de giro para la enseñanza de lenguas.

Palabras clave: políticas lingüísticas; políticas educativas; enseñanza de lenguas; educación del campo; lenguas adicionales.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo com a alternância do ensino de espanhol no Brasil.....	43
Figura 2 – #FicaEspanhol.....	45
Figura 3 – Linha do tempo: Educação Popular.....	49
Figura 4 – A linha do tempo da Educação do Campo.....	56
Figura 5 – Recorte do Referencial Curricular Municipal da habilidade EF08LI03RS-1SL-1.....	79
Figura 6 – Recorte do Referencial Curricular Municipal da habilidade EF08LI07RS-1SL-1.....	80
Figura 7 – Capa da unidade didática <b>Saberes de tu hogar: educación lingüística para todos</b> .....	92
Figura 8 – Recorte de gêneros discursivos presentes em <b>Saberes de tu hogar</b> .....	93
Figura 9 – <i>Actividad diagnóstica</i> .....	96
Figura 10 – Unidade <i>Saberes del mundo</i> .....	97
Figura 11 – Unidade <i>Estudiando el idioma</i> .....	99
Figura 12 – Unidade <b>Saberes de tu hogar – En búsqueda de saberes tradicionales</b> .....	100
Figura 13 – Unidade <i>Breve relato de las entrevistas</i> .....	102
Figura 14 – Unidade <i>Registrando Saberes de tu hogar</i> .....	103
Figura 15 – Unidade <i>Socializando Saberes de tu hogar</i> .....	105
Figura 16 – Unidade <i>Evaluación y autoevaluación</i> .....	106

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Objetivos e habilidades da unidade didática <b>Saberes de tu hogar</b> .....	78
Tabela 2 – Síntese da unidade didática <b>Saberes de tu hogar</b> .....	81
Tabela 3 – <i>Actividad diagnóstica</i> .....	96
Tabela 4 – <i>Saberes del mundo</i> .....	97
Tabela 5 – <i>Estudiando el idioma</i> .....	99
Tabela 6 – <b>Saberes de tu hogar</b> – <i>En búsqueda de saberes tradicionales</i> .....	100
Tabela 7 – <i>Breve relato de las entrevistas</i> .....	102
Tabela 8 – <i>Registrando Saberes de tu hogar</i> .....	104
Tabela 9 – <i>Socializando Saberes de tu hogar</i> .....	105
Tabela 10 – <i>Evaluación y autoevaluación</i> .....	107

## LISTA DE SIGLAS

AERE – Atividade de Ensino Remoto Emergencial  
Base – Base Nacional Comum Curricular  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
COPESBRA – Comissão Permanente de Acompanhamento da Implementação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro  
EaD – Ensino a Distância  
ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
GTERS – Grupo de Trabalho do Espanhol – Rio Grande do Sul  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul  
MPEL – Mestrado Profissional em Ensino de Línguas  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
PEC – Proposta de Emenda Constitucional  
PCN – Parâmetro Curricular Nacional  
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PROUNI – Programa Universidade Para Todos  
PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas  
RS – Rio Grande do Sul  
SME-LVTO – Secretaria Municipal de Ensino de Sant’Ana do Livramento  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria  
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa  
URCAMP – Universidade da Região da Campanha

## SUMÁRIO

<b>1 UMA INVESTIGAÇÃO EM MEIO AO ESPANHOL.....</b>	<b>16</b>
1.1 Um campo com inquietações .....	24
1.2 Objetivos de pesquisa.....	29
1.2.1 Objetivo geral.....	29
1.2.2 Objetivos específicos.....	29
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>31</b>
2.1 O ensino de línguas delineado pelas políticas.....	31
2.1.1 Política(s) Linguística(s) como área de pesquisa.....	31
2.1.2 Política(s) Linguística(s): um recorte conceitual.....	32
2.1.3 As políticas linguísticas e o Espanhol no Brasil.....	38
2.1.4 #FicaEspanhol no RS.....	44
2.2 Educação do Campo: origens na Educação Popular.....	46
2.3 A Educação do Campo: sua história e seus princípios.....	51
2.4 Educação Linguística no ensino de línguas adicionais.....	57
<b>3 METODOLOGIAS.....</b>	<b>66</b>
3.1 Metodologia da pesquisa.....	66
3.1.1 Procedimentos de geração e análise dos dados.....	70
3.2 Contextualização.....	71
3.3 Metodologia da proposta de intervenção pedagógica.....	75
3.3.1 Objetivos pedagógicos.....	75
3.3.1.1 Objetivo geral.....	75
3.3.1.2 Objetivos específicos.....	76
3.3.2 Proposta de intervenção.....	77
3.3.3 Procedimentos de intervenção.....	81
<b>4 ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO.....</b>	<b>84</b>
4.1 A narrativa autoetnográfica .....	84
4.2 Descrição da unidade didática.....	91
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>121</b>

## 1 UMA INVESTIGAÇÃO EM MEIO AO ESPANHOL

A contextualização desta pesquisa vai além da minha formação profissional voltada para os estudos em Letras. Ela perpassa a cidade onde nasci e o ambiente em que vivo, meus locais de trabalho e as escolas em que leciono atualmente. Nessa ambientação, o problema de pesquisa é evidente para mim, professora pesquisadora<sup>1</sup>, e me inquieta. Por essa razão busco, através da escrita autoetnográfica desta dissertação, por respostas para o caminho que trilho no ensino, além de propor novas práticas pedagógicas para colegas da educação básica.

Inicialmente, justifico a utilização da pessoa verbal *eu* no texto dissertativo e a forma de narrativa que o toma. Como causa da metodologia utilizada: autoetnografia (a qual será abordada mais adiante), a pesquisa será narrada em primeira pessoa. A opção por essa escrita pode causar estranhamento, contudo foi inevitável não juntar as minhas experiências da contextualização da pesquisa. Possuo uma relação forte e íntima com a investigação que realizo.

A escolha da minha profissão vem de uma construção desde a infância, quando ainda brincava de professora ensinando idiomas para meus amigos e criando escolas imaginárias, até a presença de uma irmã que concluiu o Curso Normal e graduou-se em Direito e de outra que se graduou em Letras. Acompanhei, assim, com incentivo de meu pai, essas trajetórias de conhecimento e estudos, que me motivaram e trouxeram encantamento com a leitura e o meio acadêmico.

Logo, tendo esses exemplos e com o apoio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), pude ingressar na Universidade da Região da Campanha, em Sant'Ana do Livramento/RS, em um curso de licenciatura. A primeira opção de ingresso era a licenciatura em História, porém o PROUNI somente ofertava vagas naquela instituição para o curso de Letras (habilitações: Português e Literatura da Língua Portuguesa, Espanhol e respectiva Literatura), no qual ingressei em 2007, contudo ainda sem a consciência do ato político que implicava minha entrada no ensino superior em uma licenciatura, ainda mais voltada para o ensino do espanhol. Nesse período, era o segundo

---

<sup>1</sup> Bortoni-Ricardo (2008) explica que o professor pesquisador é aquele profissional que associa o trabalho de pesquisa ao seu fazer pedagógico, atenta para sua própria prática pedagógica a fim de se aperfeiçoar.

ano de vigência da lei 11.161/2005, a qual previa investimento na formação de professores de Língua Espanhola e a obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas públicas e privadas de nível médio no Brasil (LAGARES, 2013).

Nesse momento, a lei 11.161/2005 encerrava inúmeras tentativas legislativas para incluir a língua espanhola no ensino regular brasileiro, após quatro propostas distintas de leis para esse fim (LAGARES, 2013). Assim, esse texto implicava não apenas na oferta do ensino de espanhol, como também na formação de profissionais na área, o que fomentou a criação de cursos de licenciatura em Letras nas instituições de ensino superior brasileiras com habilitação para Língua Espanhola e suas literaturas. Uma tentativa de ação atrelada a lei, é a implementação do *Projeto Oye – Espanhol para professores*<sup>2</sup>, com cursos de formação continuada para professores, não sendo em nível superior, lançado em 2006, no estado de São Paulo.

Ainda assim, mesmo sem opção de escolha, ingressei animada, sem perceber o jogo político da área de formação em que estava. Porém, no decorrer dos estudos fui percebendo a riqueza, abrangência e prazer daquelas aulas, mas não percebia, até então, que tudo fazia parte de uma política linguística sendo aplicada, a qual levou cerca de cinco anos para ser efetivada em sua totalidade no Brasil (LAGARES, 2013. LORENCENA SOUZA, 2017). Percebo, agora, que outras línguas, não somente o espanhol, são matéria de política(s) linguística(s).

No quinto ano de vigência, essa lei se mostrava como um bom negócio feito entre Brasil e Espanha, o qual converteu parte da dívida brasileira<sup>3</sup> com o país europeu em formação e participação de professores de espanhol, enquanto a Espanha promovia e expandia sua língua. Por essa razão, inúmeras universidades criaram a licenciatura para o ensino de espanhol ou ampliaram vagas, visto que era um novo nicho no mercado de trabalho (LAGARES, 2013).

Entretanto, salienta-se que o caminho da oferta e do ensino de espanhol no Brasil não se limita à aprovação de uma lei. Muitas são as políticas linguísticas e educacionais

---

<sup>2</sup> Uma parceria entre o Governo do Estado de São Paulo, Banco Santander, Portal Universia e Instituto Cervantes (CRUZ, 2016).

<sup>3</sup> Segundo Ponte (2016, p. 16), “[...] o então ministro da Educação, Fernando Haddad, declarava que a ideia era que a Espanha perdoasse a dívida do Brasil (na época, 19 milhões de dólares) em troca de investimentos na área educativa”.

que delinearão e continuam desenhando os rumos do ensino de línguas estrangeiras<sup>4</sup> no país (LORENCENA SOUZA, 2017). Assim, outros aspectos contribuíram para minha formação ligada ao ensino de línguas e à educação do campo, minhas atuais áreas de atuação de trabalho, da mesma forma que também dão rumo à presença do espanhol e à modalidade de ensino em espaços rurais na educação brasileira.

Além da minha atuação no ensino de línguas como professora, atualmente, sou estudante da graduação de Educação do Campo<sup>5</sup>, a qual Caldart (2009) explica que tem como um dos pressupostos a inclusão de populações marginalizadas, como os povos do campo, indígenas, ribeirinhos e das florestas. Fortemente ligada aos movimentos sociais, enfrenta o modelo econômico e social capitalista apoiado pelo Estado. Pedagogicamente, caracteriza-se por problematizar e romper com ideias dominantes e hierarquizantes, além de pensar e ensinar formas alternativas de vida, produção e consumo que não as ligadas ao capital. Por isso, a educação do campo é luta e resistência. E, da mesma forma que o ensino de espanhol, a educação do campo é delineada através das políticas públicas, porém com demandas que tentam “[...] compensar a histórica discriminação e exclusão desta população do acesso a políticas de educação [...]” (CALDART, 2009, p. 51).

Já dentro da área da Linguística, Oliveira (2016) explica que há o recente campo de estudo no Brasil chamado de Política Linguística. Contudo, o autor salienta que políticas linguísticas são um dos ângulos das políticas públicas dos países, que são pensadas e implementadas nas diversas instituições que trabalham junto à sociedade. Para Oliveira (2016, p. 382) “[...] as línguas e os seus usos estão conectados a todo o agir social do homem” e, por isso, essas políticas podem implicar na maneira de usar a língua e em novas demandas. É por meio delas que normativas e diretrizes para o ensino de línguas são promovidas nas instituições educacionais.

No entanto, não são essas políticas educacionais e linguísticas que implicam na presença do espanhol em minha vida. Anterior à graduação em Letras, o espanhol já era

---

<sup>4</sup> Ao longo da dissertação, termos como língua estrangeira e língua adicional serão encontrados. Ainda que concorde com o conceito de língua adicional, optei por manter o termo utilizado originalmente pelos autores referenciados. Assim, Schlatter e Garcez (2012) conceituam língua adicional como um acréscimo ao repertório do indivíduo, essencial para a cidadania na contemporaneidade. Soma-se a visão de Leffa e Irala (2014), da qual concordo que língua adicional é acrescentada à língua materna, gerando nova interação social e constituição do indivíduo, o qual aprende a partir e com as línguas que já conhece.

<sup>5</sup> Atualmente, sou discente no VII semestre da graduação de licenciatura em Educação do Campo, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com previsão de conclusão no segundo semestre de 2022.

parte das minhas práticas sociais, pois sou natural de Sant’Ana do Livramento/RS, uma das cidades gêmeas de fronteira entre Brasil e Uruguai, a qual faz divisa com a cidade uruguaia de Rivera. As duas cidades são mais que gêmeas, são siamesas, já que coexistem em dois países diferentes como se fossem uma só.

Nessa fronteira entre Brasil e Uruguai, as duas línguas também coexistem – português e espanhol – e ainda há o portunhol, como explica Mota (2014), uma prática linguística fronteiriça; como também há a presença do árabe, em razão de uma grande comunidade de imigrantes e seus descendentes. Segundo Mota (2014, p.47), essa região é “[...] um espaço particular de manifestações culturais e práticas sociais próprias, que ultrapassam os limites geopolíticos”. As possibilidades culturais e de interação social são muitas: desde nascidos no Uruguai tendo como língua materna o português, dois fronteiriços dialogando cada um em seu idioma, brasileiros falando em portunhol, músicas típicas dos países sendo ouvidas em ambas cidades, entre outras possíveis combinações.

Por isso, as duas línguas, o português e o espanhol, já faziam (e continuam fazendo) parte do dia a dia do fronteiriço, da cultura local, partes que compõem a minha vida, pois em minha família há brasileiros, uruguaios e *doble chapas*<sup>6</sup>, já trabalhei no comércio atendendo essa clientela plural e em jornais locais cobrindo notícias das duas cidades nos dois países, estudei com colegas e professores uruguaios no Brasil, além de ter amigos de ambas nacionalidades.

Outros aspectos culturais presentes no meu cotidiano que envolvem os dois idiomas é a participação em eventos culturais e acadêmicos nos dois países; consumo literatura, músicas, piadas, filmes, entre outros tantos produtos das culturas vindas do Uruguai e do Brasil. Uma vida cultural riquíssima e que já vivia antes da profissionalização e do contato com a língua espanhola através do diploma de licenciatura em Letras.

Os laços com o idioma espanhol foram além no momento em que me tornei mãe, pois minha filha tem o pai uruguaio e *doble chapa*, temos o portunhol como idioma

---

<sup>6</sup> Expressão utilizada para designar pessoas com dupla nacionalidade (brasileira e uruguaia). O termo surgiu na década de 1960 quando carros eram comprados em Sant’Ana do Livramento/Brasil e com uma licença do prefeito de Rivera poderiam circular na cidade uruguaia. Desse modo, os carros recebiam placas (*chapas* em espanhol) do Brasil e do Uruguai. Com o tempo, o significado foi sendo associado para referir-se a pessoas com documentação brasileira e uruguaia (ANTUNES; DORNELLES; IRALA, 2014).

extraoficial em nosso lar. Assim como explica Mota (2014), o portunhol traz inúmeras relações entre línguas e sujeitos, indo além de uma simples mistura entre o português e o espanhol. Por fim, vivo, estudo e trabalho em meio a essas práticas linguísticas, as quais envolvem as línguas portuguesa e espanhola.

Assim, em 2010, a graduação em Letras na Universidade da Região da Campanha foi concluída e, em 2012, concluí a especialização em Língua Espanhola e Literatura Hispânica, pela mesma instituição de ensino. Da mesma forma, a escolha da especialização se deu pela oferta que havia na época, sendo a possibilidade para sequência dos meus estudos. Somente em 2014, ao ser contratada pela Secretaria Municipal de Educação de Sant'Ana do Livramento/RS (SME-LVTO), para dar aulas de Língua Portuguesa em uma escola de ensino fundamental na zona rural, passei a trabalhar na área da educação. Já em 2015, fui aprovada no concurso público do mesmo município para o cargo de professor de Língua Espanhola, sendo empossada em 2016.

Na rede municipal de ensino de Sant'Ana do Livramento/RS, fui efetivada e trabalho desde 2016 com a disciplina de Língua Espanhola, atuando em escolas da zona rural, as quais não se diferem em planejamento de escolas urbanas (sendo rurais somente pela localização longínqua do centro urbano), porém há aquelas consideradas escolas do campo, oriundas da educação popular, que pensam nas realidades locais e tentam se adaptar às peculiaridades da comunidade (VIEIRO; MEDEIROS, 2018).

O trabalho em escolas do campo despertou em mim a paixão pelo magistério, o que me deu ânimo para iniciar uma segunda graduação na licenciatura de Educação do Campo (UFSM) em 2019, pensando em meu crescimento profissional para melhor atender às comunidades escolares nas quais trabalho. Da mesma forma, o interesse em ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (MPEL), do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas (PPGEL), na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), em 2020, no campus Bagé/RS.

Voltar aos estudos foi uma resposta à necessidade de me aprimorar profissionalmente, bem como abrir novas portas em minha carreira, além de corrigir lacunas que se apresentam no decorrer da trajetória como estudante e profissional de ensino. Outro aspecto importante para mim no ingresso em uma segunda licenciatura e no mestrado é a realização pessoal, ligadas ao gosto e prazer em estudar.

Por isso, o mestrado trouxe novas perspectivas relacionadas com minha postura diante a um ideal de proficiência em línguas, às políticas linguísticas e à educação linguística, as quais podem ajudar a responder meus questionamentos enquanto pesquisadora e também profissional da educação no ensino de línguas adicionais. Já que as políticas públicas podem direcionar o caminho dos usos das línguas, estudá-las me permitiu encontrar novas maneiras de perceber as possíveis influências externas, ou seja, aquelas que advém fora do espaço escolar e acadêmico, que o ensino e a profissão sofrem. E, assim, passei a agir pedagogicamente de maneira consciente, como um agente ativo dessas políticas linguísticas e não apenas como mais um soldado do sistema (FREITAS; PINHEIRO, 2019).

Outro aspecto relevante para a pesquisa é a ausência de uma perspectiva de ensino de língua associada à educação linguística em minha formação na graduação e especialização na área de Letras, as quais me levaram pelo caminho da gramática normativa como objetivo de ensino (BAGNO, 2002), reconhecendo apenas a norma culta como resultado de aprendizagem desejado. Esse ponto demonstra uma tendência de apagamento de certos aspectos acadêmicos e linguísticos em minha formação docente, como percebo em meu antigo posicionamento inerte de reconhecer, aprender e ensinar somente a língua padrão, seja ela materna ou língua adicional.

Os movimentos ligados à graduação em Educação do Campo e ao MPEL levaram-me a compreender ou a reconhecer meu papel como professora e pesquisadora. Passei a perceber que me distancio cada vez mais da ideia de educação bancária<sup>7</sup> (FREIRE, 1987), passei a ser luta e resistência também – para qualificar e manter o ensino de espanhol nas escolas públicas brasileiras e, da mesma forma, em relação à educação do campo.

A existência e importância de uma educação linguística no ensino também passou a ser percebida e compreendida através dos estudos no MPEL. Tais percepções implicaram nas inquietações que fomentam esta pesquisa, na qual me aprofundei nos conhecimentos sobre a educação linguística para implementar esse novo pressuposto no meu fazer pedagógico, ou seja, educação linguística no ensino de língua espanhola. Uma

---

<sup>7</sup> Paulo Freire (1987) usa a expressão *educação bancária* quando se refere ao posicionamento docente em que ele é o detentor do saber e somente comunica a seus educandos, os quais memorizam e repetem as lições - sendo a única ação discente a de receber os *depósitos* de seu professor.

verdadeira virada<sup>8</sup> em minhas concepções sobre o ensino de línguas promovida pelas novas perspectivas apresentadas para mim nas aulas do mestrado profissional.

Dando continuidade, o ano letivo de 2020 reservou mudanças em meu trabalho, já que pela primeira vez passei a atuar em duas escolas e, o principal, frente às disciplinas de Língua Espanhola, conforme minha nomeação, e Língua Inglesa, por força da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – outra política educacional que guia os rumos da educação e também profissionais no Brasil (FREITAS; PINHEIRO, 2019; DORNELLES; IRALA, 2021). Também se salienta o desafio de ensinar remotamente, em decorrência da pandemia da Covid-19<sup>9</sup>, o qual mudou a maneira de ensinar em diversas escolas no mundo.

Os diferentes modelos de ensino remoto chegam também às universidades. Na UNIPAMPA, as Atividades de Ensino Remoto Emergencial<sup>10</sup> (AEREs) passaram a ser utilizadas em 2020 e vigoram até abril de 2022, quando há o restabelecimento do ensino presencial. As AEREs também provocaram mudanças nos delineamentos das pesquisas do MPEL e, entre as opções possíveis, optei pela apresentação de uma proposta de intervenção – sem sua aplicação – combinada com a documentação e reflexão do meu processo de formação docente (UNIPAMPA, 2021).

Com a escolha desse desenho de pesquisa, os direcionamentos contemplam as minhas necessidades para entender e responder às minhas inquietações. Me levando a conhecer os caminhos pelos quais as políticas linguísticas, a educação do campo e a educação linguística me guiaram até, ao que chamo, de virada, a qual trouxe mudanças no meu pensar e no fazer pedagógico, que serão apresentadas ao longo desta investigação.

---

<sup>8</sup> Bagno e Rangel (2005) falam em virada pragmática e, de tal forma, tomo esse termo em relação ao meu processo de formação docente que se encontra em plena transformação.

<sup>9</sup> Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou a pandemia da Covid-19, o que impactou gravemente a saúde e questões sociais e econômicas em todo o globo devido à letalidade e alta dispersão do vírus (ARAGÃO *et al.*, 2022). O isolamento social provocou mudanças no ensino em muitos países como no Brasil, onde ensino remoto e híbrido foram incorporados no período pandêmico. Até o dia 17 de agosto de 2022, o Brasil tinha 682.549 óbitos decorrentes do vírus (CORONAVÍRUS, 2022).

<sup>10</sup> A Norma Operacional número 4/2020 estabelece as orientações para o desenvolvimento das AEREs, relacionadas ao contexto pandêmico da COVID-19 na UNIPAMPA.

Com relação ao ensino de língua inglesa, a rede municipal de ensino em Sant'Ana do Livramento/RS não se preparou para tal e contou com o apoio voluntário dos professores de Língua Espanhola para tomarem para si o desafio de ensinar outra língua, o inglês. Várias implicações incidiram sobre o ensino de línguas no município como professores sem habilitação para a disciplina de Inglês e a redução na carga horária de Espanhol, a qual foi dividida entre as duas disciplinas ou ainda suprimida para dar maior tempo à Língua Inglesa.

Por essa forma, em 2022 passei a lecionar somente em uma escola localizada na zona rural do município, onde iniciei o trabalho no ano letivo de 2020, em pleno período pandêmico e através do ensino remoto. Localizada a 50 quilômetros do centro urbano de Livramento, está mais próxima do município vizinho de Dom Pedrito. A escola foi fundada na década de 1960, a comunidade escolar é composta por famílias de grandes produtores locais, assentados, agricultores familiares e quilombolas. Considerada uma escola de grande porte para o município, atende cerca de 130 estudantes da Pré-Escola e Ensino Fundamental, contudo não se caracteriza como uma escola do campo, e sim no campo, também por outros aspectos.

Porém a comunidade escolar fica distante da zona de fronteira urbana, mesmo que a escola esteja localizada em Sant'Ana do Livramento, um município de fronteira com o Uruguai, o segundo com maior extensão territorial do estado do RS. Com essa distância, percebo que há uma mudança na interação entre culturas dos dois países. Na escola em que atuo, a maioria das famílias dos alunos são oriundos de outros municípios do Estado que não fazem fronteira com o Uruguai, nem mesmo é comum que essas famílias, agora assentadas<sup>11</sup> em terras santanenses, se desloquem para o centro urbano, o que pode limitar ou dificultar a presença da língua espanhola nessa comunidade.

Desse modo, a relação dessas pessoas que vivem no campo com a língua espanhola difere do que acontece no centro urbano entre as duas cidades fronteiriças. Enquanto nas áreas urbanas de Sant'Ana do Livramento/RS se tem acesso facilitado ao idioma espanhol nas ruas e seus habitantes convivem cotidianamente com uruguaios, as

---

<sup>11</sup> Implementados desde 1990, há cerca de 30 assentamentos rurais do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em Sant'Ana do Livramento/RS. O município, reconhecido pela produção agropecuária, tem o maior número de assentamentos no Estado (FERRON; TROIAN, 2020). Essa característica provoca mobilização dos movimentos sociais a fim de garantir acesso à educação para as populações do campo.

comunidades rurais, que são mais afastadas dessas interações sociais, não convivem com essa mesma realidade cultural.

Assim, a contextualização da minha formação como indivíduo e como profissional da educação, das mudanças no ensino de línguas, dos meus interesses como professora e do meu local de trabalho apontam para as provocações que me inquietam e motivam a busca por respostas. Através do propósito desta dissertação, serão apresentados os contextos de pesquisa, o problema e objetivos que busco alcançar. Também, serão trazidos os pressupostos teóricos, metodológicos, bem como a proposição de uma unidade didática, a qual atende e responde aos meus anseios enquanto professora pesquisadora.

## **1.1 Um campo com inquietações**

Em janeiro de 2020, iniciei meus estudos nos componentes ofertados no período de férias do MPEL, ainda de maneira presencial. A partir dessas aulas e dos encontros para orientação com minha orientadora, professora doutora Sara Mota, e com a minha coorientadora, a professora doutora Clara Dornelles, passei a ser provocada em relação a inúmeros aspectos. As reflexões levaram à formulação dessa pesquisa, a qual inicialmente, admito, que possuía muitas certezas e convicções. Contudo, foram justamente elas que foram colocadas em xeque e que me transformaram enquanto professora e pesquisadora.

Essas certezas absolutas diziam mais a respeito de mim do que de meus alunos e suas comunidades com relação ao ensino da língua espanhola em um ambiente de fronteira. A temática das políticas linguísticas que até a entrada no mestrado não era uma questão consciente, passou a ser. O paradigma monolíngue, trazido por Santo e Santos (2018), explica a visão que eu como professora acreditava ver nas falas e comportamentos da comunidade em que trabalho.

Santo e Santos (2018) explicam que o paradigma monolíngue carrega a ideia de que há uma única língua para um território, para uma comunidade. O paradigma tem sua origem na criação dos Estados Nacionais no século XVIII, os quais impuseram essa

maneira de ver e pensar a língua, de como deveria ser a interpretação e interação, influenciando até mesmo na construção do conhecimento, desenvolvendo atitudes e categorias, transformando um idioma como mais importante e marginalizando outras línguas locais. O idioma serviu, sobretudo, para delimitar fronteiras dos estados nacionais.

Desse modo, políticas difundiram a ideia de unidade linguística, surgindo assim a língua oficial, materna, pátria e dando status aos cidadãos que a utilizavam como legítimos desses territórios. Essa concepção dá um caráter oficial somente a uma forma de falar e escrever uma língua específica, porém mesmo reconhecendo outras culturas e outras formas de falar, também as extermina, já que a língua oficial passa a ser mais uma ferramenta de dominação, pois são as línguas que delimitam indivíduos, nações e territórios (SANTO; SANTOS, 2018).

Essa postura ligada à ideologia monolíngue<sup>12</sup>, que, para Santo e Santos (2018), pode ser forjada por políticas que valorizam apenas uma língua e que também tem seus desdobramentos no processo de ensino, fez parte de minhas reflexões a partir das provocações feitas por minha orientadora e coorientadora. Até então, eu atribuí a essa visão como sendo a de meus alunos, mas fui percebendo que era uma luta interna, pois fui ensinada, durante minha formação como docente na graduação e especialização, a ver o ensino e a língua espanhola dessa forma, e ainda como um idioma subjugado ao inglês. Além de pensar que todo indivíduo que vive em uma área de fronteira tem acesso e convive com a cultura do país vizinho.

Essa ideia do imperialismo, a qual se fundamenta em inúmeros motivos e que, segundo Oliveira (2017, p. 73), “[...] queiramos ou não, faz parte da história das civilizações”, são elementos de hegemonia econômica, cultural e militar, e do etnocentrismo. Inclusive, atua também na dimensão linguística, para a qual o imperialismo

---

<sup>12</sup> Presente desde o início da formação histórica da sociedade brasileira, na qual há o empenho das camadas sociais dominantes de criar um país de uma língua só, de unidade perfeita em que todos se entendam perfeitamente, em total harmonia. Esse mito da língua única se constitui ao longo da história do Brasil com políticas linguísticas essencialmente autoritárias, repressoras, como exemplo a proibição determinada pela metrópole portuguesa, no século XVIII, da utilização da língua geral de origem tupi, até então a mais falada em todo o território (BAGNO; RANGEL, 2005). A mesma lógica de unicidade é aplicada às línguas estrangeiras e dá ao inglês status de língua global e, nesse sentido, hierarquiza as línguas (ANJOS, 2016).

leva representações<sup>13</sup>, que sobrevalorizam uma língua em relação a outra. Assim, temos hoje o inglês como língua global em consequência do imperialismo econômico-financeiro e cultural dos Estados Unidos da América (OLIVEIRA, 2017).

Dessa maneira, foram essas as representações e políticas linguísticas que contribuíram na formação do meu pensamento e posicionamento frente à língua espanhola e seu ensino. Por isso é importante, na visão de Santo e Santos (2018), que o ensino e a formação docente tenham uma perspectiva de língua em que haja espaço para socialização e experiências dos seus alunos, ações que intensificam “[...] as condições, os recursos e as possibilidades que os alunos encontram [...]” (SANTO; SANTOS, 2018, p. 161) no local e fora do contexto da sala de aula. Esta ótica dialoga com os preceitos da Educação Linguística<sup>14</sup> (BAGNO; RANGEL, 2005), a qual toma como ponto de referência práticas sociais, indo além das formas linguísticas já cristalizadas e normatizadas, observando as interações e práticas, bem como suas configurações (GARCEZ, 2019).

Outro aspecto notado em minha formação acadêmica é a tímida presença da educação linguística e de estudos relativos à Linguística (verificado no histórico escolar da graduação, no qual constam apenas dois semestres com a disciplina de Linguística I e II e nenhuma menção à Educação Linguística), observadas em minha formação e concepções apreendidas ao longo da licenciatura em Letras (URCAMP, 2010), que seguiam o modelo bancário de ensino (FREIRE, 1987) e utilizando a maior parte do tempo em aula para aprender a metalinguagem de estudo da língua (GERALDI, 2004). Em um exercício, durante o componente Educação Linguística, no MPEL, foi solicitado que a turma levasse experiências de educação linguística vividas durante toda a formação. Um dos poucos momentos em que identifiquei a educação linguística no meu ensino foi na especialização. Ou seja, passei por diferentes níveis de escolaridade sem viver ou perceber a presença do que estava sendo apresentado nas aulas do mestrado.

Essas experiências que vivo com relação ao ensino e à presença do espanhol em minha vida foram conduzidos por um pensamento econômico e político, em que a cultura

---

<sup>13</sup> Oliveira (2017) explica que as representações têm origem nas significações culturais comuns socialmente e, mesmo sendo abstrações, elas causam efeitos reais e concretos nas pessoas que as partilham. Desse modo, para Bagno e Rangel (2005), representações são um conjunto de fatores socioculturais pensados, criados e idealizados pela sociedade.

<sup>14</sup> O conceito de Educação Linguística será tratado em um próximo capítulo.

foi atravessada por esses vieses, por instâncias que as determinam de uma maneira ou de outra, este caminho de representações que são fruto de políticas linguísticas e educacionais. No caso da valorização da língua inglesa, políticas educacionais como a BNCC forjam os currículos de acordo com o momento sócio-histórico em que são propostas (DORNELLES; IRALA, 2021).

Por isso, surgem inquietações, as quais foram sendo construídas e refinadas ao longo de minha carreira profissional, mas acentuadas com os estudos no mestrado, o que me levou, como professora pesquisadora, a admitir problemas frente a minha forma de ensinar o espanhol, reconhecendo certas práticas inadequadas, impressões equivocadas e preconceitos com relação a certas práticas linguísticas. Esses problemas observados e admitidos neste momento caminham comigo desde meus estudos no ensino básico, na minha formação como professora até a docência nas escolas de ensino fundamental. Percebo, agora, que também fazem parte das minhas próprias ideologias linguísticas<sup>15</sup>, as quais implicaram, até então, em um pensamento engessado com um ideal único e purista de proficiência da língua, inibindo a presença da oralidade em minhas aulas, ou seja, ao julgar que somente um nativo é capaz de falar corretamente a língua alvo, sou incapaz de falar bem essa língua – sendo este um dos aspectos que considero problemático no meu fazer pedagógico e que foi herdado da minha formação como docente (CYPRIANO, 2022).

Portanto, são essas práticas vivenciadas em minha formação acadêmica desde a graduação até a especialização que influenciaram o meu modo de ensinar línguas. O caminho guiado por certas políticas e ideologias linguísticas limitaram meu olhar a um ideal de língua, o medo de falar em outro idioma suprimiu a presença da oralidade em minhas aulas e o meu preconceito linguístico atrelado a essas concepções ignorou por muito tempo as ideias de uma educação linguística.

Através dos estudos no MPEL passei a ter contato com novos conceitos e teorias, e a entender o que a BNCC sugeria, o que me fez pensar dessa forma porque cheguei até aqui. Minha relação com o ensino de línguas foi mobilizada e a virada na minha relação com o aprender e ensinar línguas passou a ser outra. Sem dúvida que há muito o

---

<sup>15</sup> O conceito de ideologias linguísticas será abordado em capítulo mais adiante.

que entender e pesquisar, mas indubitavelmente voltar ao que eu era antes já é impossível.

Desse modo, o problema de pesquisa surge como uma superação dessas ausências, as quais percebi em minha trajetória: “Como a oralidade sob a perspectiva da Educação Linguística contribuiu para mobilizar as representações e o fazer pedagógico de uma professora de espanhol em uma escola do campo em Sant’Ana do Livramento/RS?”

A desvalorização de um ensino plurilíngue e a ausência de uma educação linguística, que percebo empiricamente em mim, também é visível pela importância que os pais dos meus alunos atribuem à cada disciplina, à expectativa de um ensino tradicional da língua (com cadernos cheios de conteúdos e exercícios, por exemplo), à carga horária dispensada na grade curricular, além das políticas educacionais e linguísticas que interferem diretamente na formação do professor até o futuro das aulas de línguas. Desse modo, é importante ressaltar que os próprios alunos não compartilham das mesmas visões, pois percebo nas narrativas dos estudantes o entusiasmo e prazer com relação a aprender os dois idiomas, espanhol e inglês, na escola. Até mesmo há, em certos momentos, tentativas vindas dos próprios discentes de interação usando outras línguas como, por exemplo, a francesa e alemã<sup>16</sup>.

Então, levar uma nova perspectiva sobre o ensino de línguas para as comunidades em que trabalho é um desafio para mim. Isso contribuirá para mudanças na minha prática pedagógica e na relação que a comunidade escolar tem com o idioma espanhol e o ensino plurilíngue. Oportunidade que também será levada para outros profissionais da área, os quais poderão compartilhar dessa experiência através da leitura deste texto autoetnográfico e do acesso à unidade didática, que vislumbra a oralidade sob a perspectiva da Educação Linguística no ensino de espanhol.

Outro aspecto relevante da pesquisa é a busca por outros resultados práticos, no sentido de efetividade, pois são inúmeros documentos, reuniões e formações complementares de professores em que as problemáticas são abordadas e tratadas

---

<sup>16</sup> Percebi que após minha abertura para a educação linguística meus alunos passaram a utilizar em sala de aula outras línguas além do português, espanhol e inglês (conforme o currículo da escola). O laboratório plurilíngue incluiu outras línguas: alemã, italiana, francesa e dialetos usados nas famílias dos alunos, como ocorreu com um estudante de origem cigana que trouxe sua experiência familiar para sala de aula.

somente de forma prescritiva, com diretrizes e soluções superficiais, muitas vezes vagas, platônicas ou utópicas (LABELLA-SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019). No ímpeto de romper com esse paradigma, a dissertação toma dois caminhos, um teórico-prático para atender às minhas inquietações e outro, com a elaboração de uma proposta de intervenção em ambiente escolar.

Assim, essa pesquisa busca encontrar possibilidades efetivas para uma educação linguística através da língua espanhola no contexto da educação do campo, ao mesmo tempo em que procura auxiliar outros professores e outras comunidades a perceberem que a língua é viva. Nas palavras de Bagno e Rangel (2005, p. 72): “O reconhecimento da natureza essencialmente heterogênea, variável e mutante das línguas humanas [...]”. Portanto, narro a mobilização de minhas representações e práticas pedagógicas frente ao ensino de línguas adicionais, de maneira que possa ser replicada em outras realidades com as devidas adequações.

## **1.2 Objetivos de pesquisa**

### **1.2.1 Objetivo geral**

Compreender o papel da oralidade sob a perspectiva da Educação Linguística na mobilização das representações e no fazer pedagógico de uma professora de espanhol no ensino fundamental de uma escola do campo em Sant’Ana do Livramento/RS.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- (1) Reconhecer e problematizar as representações de uma professora sobre a língua espanhola e o ensino da língua;
- (2) Identificar efeitos das políticas linguísticas no ensino de língua espanhola em uma escola da zona rural de um município fronteiro;

- (3) Desenvolver e descrever uma proposta de intervenção através da elaboração de uma unidade didática, intitulada **Saberes de tu hogar: educación lingüística para todos**, para o ensino de espanhol no ensino fundamental, a fim de resgatar os saberes tradicionais da comunidade escolar do campo por meio de áudios de *WhatsApp*.

A partir dos objetivos da pesquisa, passo a delinear o embasamento teórico e os pressupostos metodológicos, os quais guiarão a pesquisa para o alcance dos objetivos propostos. Dessa forma, além de explanar sobre as políticas linguísticas e de ensino que norteiam o espanhol na escola brasileira, da educação do campo e da educação linguística, será abordada, junto com a contextualização da pesquisa, a metodologia utilizada, a qual se insere na Linguística Aplicada e apoia-se na autoetnografia. Esses pontos serão abordados na sequência.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 O ensino de línguas delineado pelas políticas**

Inicialmente, parto de uma contextualização quanto à recente posição das Políticas Linguísticas como área de estudos da linguagem, a qual cresce no Brasil. Na sequência, abordo algumas perspectivas desse campo, sem a pretensão de esgotá-las. Também apresento alguns dos principais conceitos pertinentes para este trabalho, além de discorrer sobre a presença das políticas linguísticas no ensino brasileiro, sobretudo relacionando-as com o Espanhol no Brasil.

#### **2.1.1 Política(s) Linguística(s) como área de pesquisa**

Segundo Garcez e Schulz (2016), em um primeiro momento, falar em Políticas Linguísticas remete a algo solene, formal, oficial em leis e portarias sobre línguas. Porém, elas também podem ser informais, sem nem ao menos passar por regulações legais. No geral, elas estão no cotidiano, pois envolvem a gestão e prática da linguagem, as crenças e os valores que circulam a respeito. Essas ideias iniciais serão apresentadas ao longo dessa sessão.

Esse campo de estudos tem sinais iniciais na era do colonialismo e nacionalismo, advindos após a Revolução Francesa, no fim do século XVIII, e com o tempo foi recebendo maior importância (GARCEZ; SCHULZ, 2016). Silva (2013) e Calvet (2007) argumentam que a possibilidade de planejar as línguas deu-se a partir da descolonização de parte da África e Ásia, planejamento esse inspirado no modelo de estado-nação europeu – monolíngue e monocultural, ignorando a heterogeneidade de seus povos e suas múltiplas línguas. Contudo as políticas linguísticas começam a ser consideradas como objeto de estudo somente em meados do século XX.

No que se refere ao Brasil, Silva (2013, p. 290) alerta “São poucos os cursos da área em que há uma disciplina específica sobre o tema na grade curricular”, mas, segundo o autor, a “[...] história epistemológica da Política Linguística, [...] se trata de uma história ainda em construção para qual todos comprometidos com o tema podem contribuir” (SILVA, 2013, p. 317).

Dito isso, a discussão que envolve as políticas linguísticas perpassa por diversas óticas e tempos históricos, sendo construída de acordo com as especificidades geopolíticas do local e de suas relações de poder, que por sua vez compõem diferentes formas de planejamento linguístico, os quais abordaremos na sequência.

### **2.1.2 As Política(s) Linguística(s): um recorte conceitual**

Ao compreender que as políticas linguísticas dialogam com tempo histórico e relações de poder, percebe-se também que elas podem constituir estratégias políticas, tornando-se um planejamento linguístico e ideologias linguísticas. Busco aqui mobilizar compreensões acerca da política linguística que direcionam decisões tomadas em âmbito macro, as quais incidem sobre o ambiente escolar onde trabalho: no ensino de Espanhol e Inglês em uma escola rural na zona de fronteira entre Brasil-Uruguai.

Assim, ao longo do desenvolvimento da Política Linguística enquanto área de estudos, conceitos e pressupostos são adicionados ou substituídos. Algumas dessas definições são importantes para esta pesquisa, pois delinearam o trajeto de minha formação como docente, sobretudo no ensino de espanhol e na educação do campo.

Tradicionalmente, os estudos de Política Linguística envolviam os planejamentos de *corpus* e *status* das línguas (SILVA, 2013). Assim, as políticas linguísticas de *corpus* compreendiam aquelas preocupadas com o corpo físico-visual da língua, muitas vezes a escrita, e as de *status* ocupavam-se da função da língua no seu âmbito de uso, tornar ou não uma língua cooficial, seu uso no Estado etc. (GARCEZ; SCHULZ, 2016).

Cooper (1997) explica que, inicialmente, o termo *planificação linguística* definia a ação de preparar e orientar escritores e falantes de uma língua através da regulamentação de uma ortografia, gramática e dicionários. Porém, essa ideia modificou-se, ao considerar a planificação como resultado de decisões previamente pensadas, justamente, por aqueles que praticam a planificação.

A partir da utilização da expressão *planificação linguística*, Cooper (1997) faz um levantamento de 12 definições de diferentes autores e, através desses conceitos, percebe que a planificação linguística se direciona *a quem, o que, para quem e como*. Assim, o planejamento linguístico deve levar em conta a realidade social que sofrerá os impactos: “[...] as relações socioeconômicas, as dinâmicas culturais e identitárias, os imaginários e as representações linguísticas” (LAGARES, 2013, p. 183).

Dessa forma, as decisões tomadas sobre a língua também podem ser definidas, de acordo com Schiffman (1996), como explícita (*overt*) e implícita (*covert*). A respeito desses termos, Freitas e Pinheiro (2019) esclarecem que a primeira é relativa à legislação oficial sobre questões da língua e a segunda, a regras não oficiais manifestadas nas práticas cotidianas. Para diferenciar essas políticas, também podemos chamá-las de *top-down* ou *bottom-up*. As primeiras caracterizam-se por referirem a uma implementação de cima para baixo, ou seja, são impostas de maneira oficial, geralmente pelo governo. Já as segundas, *bottom-up*, as políticas surgem a partir de demandas de uma comunidade, sendo assim implantadas de baixo para cima (FREITAS; PINHEIRO, 2019).

Spolsky (2005) passa a apresentar uma tríade para os tipos de planejamentos, tornando-a uma base para o desenvolvimento de pesquisas da área (SILVA, 2013), ao indicar políticas linguísticas *declaradas* (referente à gestão), *percebidas* (referente às crenças) e *praticadas* (referente às práticas). Ressalta-se que as políticas linguísticas oficiais não refletem necessariamente as políticas linguísticas praticadas nas sociedades, nos diversos domínios, pois elas servem de instrumentos para converter ideologias (FREITAS; PINHEIRO, 2019).

Os aspectos acima serão notados na análise dessa investigação, uma vez que a tríade proposta por Spolsky (2005) é presente em minha rotina enquanto participante de grupos sociais diversos, entre eles em comunidades escolares em que trabalho como professora, no lar com a família plurilíngue, nos estudos frente ao mestrado, entre outros.

Esses vetores auxiliam na identificação do direcionamento das políticas linguísticas, contudo não oferecem uma conceituação. Por isso, da mesma forma que as categorias apresentadas acima dão atributos ao que vivenciei ao longo de minha vida acadêmica e social, as concepções de diferentes autores auxiliarão no entendimento e alcance das políticas linguísticas nessa investigação autoetnográfica.

Atualmente, a ideia de política linguística volta-se mais para análise de práticas e crenças linguísticas, já não é mais direcionada majoritariamente à legislação oficial que regula o uso das línguas, nem somente para identificar e resolver problemas sobre a linguagem (SOUZA; ROCA, 2015. GARCEZ; SCHULZ, 2016). Apesar de ser observado que, no Brasil, a maioria dos esforços que envolvem políticas linguísticas são relativos à planificação do *corpus* da língua e a sua normalização para o seu ensino regular (SAVEDRA; LAGARES, 2012).

Dessa forma, política linguística é definida por Schiffman (2006) como tomada de decisão sobre a língua, contudo ligada à cultura linguística. E assim, o autor explica que a cultura linguística é o conjunto de “[...] ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, mitos, restrições e outras ‘bagagens’ culturais que os falantes trazem da língua de sua cultura” (SCHIFFMAN, 2006, p. 112, tradução nossa), um aspecto notado na análise autoetnográfica dessa dissertação.

Outro conceito importante para esse trabalho, que se soma às ideias sobre cultura linguística, é o pressuposto, chamado por Spolsky (2005), de *domínio*. Para o autor, a política linguística se debruça sobre as regularidades das escolhas que existem dentro das variedades da linguagem, contudo cada comunidade de fala pode sobrepor-se a outra. Como exemplo dessas comunidades de fala há a família, centros religiosos, local de trabalho, amigos, locais de lazer, amigos, governos, Estado, sindicato, entre outras possibilidades.

Dessa forma, segundo Spolsky (2016), cada domínio refere-se a um espaço social, cada um com suas próprias políticas. Como foi observado, a linguagem possui ligação com diferentes tipos de poderes ou domínios e pode ser definida conforme suas intenções de mudança e manutenção das línguas (FREITAS; PINHEIRO, 2019).

De acordo com Spolsky (2005, 2016), o domínio mais importante para a política linguística é a escola. Onde é mais facilmente identificada por meio das políticas linguísticas educacionais, as quais deliberam sobre o uso e ensino da língua (FREITAS; PINHEIRO, 2019). A escola passa a assumir a socialização – tarefa inicialmente da família – e passa a desenvolver, no geral, uma única língua já selecionada como meio de instrução (SPOLSKY, 2005).

Assim, são as políticas oficiais e não oficiais, criadas nos diversos grupos e contextos institucionais, que influenciam na linguagem utilizada, ensinada e valorizada nas escolas. É nessas instituições, através das políticas linguísticas educacionais, que se pode impactar o ensino de línguas e a linguagem utilizada nas demais disciplinas no âmbito escolar (FREITAS; PINHEIRO, 2019), pois é através delas que currículos escolares são definidos e prescrições no ensino aos docentes são orientadas, por exemplo.

Contudo, Varela (2018) enfatiza que análises e intervenções das políticas linguísticas e educacionais são movimentos híbridos e interdisciplinares. Segundo a autora, com a necessidade do apoio na Sociolinguística, na Linguística Aplicada e na própria História das Políticas Linguísticas, como da Ciência Política e da Sociologia. É nesses apoios, aqui exemplificados, que se dão as decisões, que ocorrem os planejamentos, a gestão e as análises de políticas públicas.

Outro conceito que nos interessa, de acordo com Oliveira (2017), é a noção de representações, que são significações de culturas vividas e divididas socialmente. Elas são abstratas, mas possuem efeitos concretos, sendo regulatórios das práticas sociais – são as representações coletivas que determinam a realidade.

Outra compreensão acerca do que são políticas linguísticas é o que trazem Garcez e Schulz (2016): em cada grupo social há diferentes decisões, ora declaradas, ora implícitas, das formas aceitáveis e esperadas (ou não) na comunicação. Portanto, também são escolhas políticas, muitas vezes internas de grupos sociais específicos. Desse modo, afirmam Garcez e Schulz (2016), os indivíduos interagem constantemente utilizando a linguagem e, por isso, a língua se torna tema e objeto de políticas.

Ademais, Garcez e Schulz (2016, p. 06) explicam que “[...] as políticas linguísticas não diferem das políticas públicas em geral, que podem ser caracterizadas como descontínuas, contraditórias, caóticas, incompletas e descoordenadas”. Essas políticas servem como uma ferramenta para corrigir erros ou equívocos legais. Uma vez que lidam com domínios e relações de poder e política, as políticas linguísticas carregam consigo ideologias linguísticas.

Outra noção importante para esse trabalho é trazida de Kroskrity (2004, p. 498, tradução nossa), que define ideologia linguística como “[...] crenças ou sentimentos sobre linguagens usadas em seus mundos sociais.” O autor explica que o uso da língua é articulado pelo seu usuário a partir de uma racionalização daquilo que é percebido ou presente no domínio de uma determinada comunidade de fala. Portanto, são as ideologias linguísticas que permitem explorar e usar a variação linguística, ou seja, “[...] variação de ideias, ideais e práticas comunicativas [...]” (KROSKRITY, 2004, p. 496, tradução nossa) comuns em cada domínio.

Em consonância, Torquato (2019) traz o conceito de ideologia linguística, uma prática que sempre informa uma convicção, princípio, valor ou um pensamento, que dá novas formas ou responde a políticas linguísticas. As ideologias linguísticas são as maneiras de pensar e usar a língua na prática social de um indivíduo ou de seus grupos, e que orientam essas interações sociais implícita ou explicitamente no interior de instituições e estruturas sociais, as quais, por sua vez, são compostas por relações de poder.

Sendo assim, ao lidar com ideologias e domínios, as políticas linguísticas previstas nas políticas públicas brasileiras apresentam paradoxos e problemas em razão da complexidade do cenário que as envolvem. Oliveira (2016, p. 386) elucida que “[...] construir uma política linguística é participar da construção do futuro das sociedades [...]”, além de ser um caminho para produzir relações interpessoais mais justas e democráticas. O principal domínio, o ambiente escolar, segundo Spolsky (2005), acaba por ser o local de maior incidência de políticas linguísticas declaradas, em maioria *top-down* e explícita – sendo chamadas assim de políticas linguísticas educacionais.

Isso posto, Savedra e Lagares (2012, p.12) argumentam que a “[...] determinação de grandes escolhas relativas às [...] línguas [são] um ato de autoridade.” Por essa forma, Freitas e Pinheiro (2019) explicam que a política linguística educacional é um mecanismo de manipulação usado pelos governos através da educação formal a seu favor – em escolas e universidades, tanto em relação à língua materna como às adicionais. São instrumentos de poder, “[...] pois podem criar e impor comportamentos linguísticos nas escolas que são locais de participação obrigatória de todas as crianças e jovens [...]” (FREITAS; PINHEIRO, 2019, p. 61) e de onde haverá disseminação dessas ideologias impostas. Contudo, salienta-se que se não há o convencimento do destinatário a política linguística não alcança seus objetivos.

Outro aspecto relevante sobre as políticas linguísticas educacionais é o papel atribuído ao professor, o qual se torna um agente dessas políticas quando interpreta e expõe seu entendimento e sua maneira de conduzir a aula, podendo ser um formulador ou mero seguidor das implementações dessas políticas (MENKEN; GARCÍA, 2010). Esse é um ponto importante na construção da dissertação, uma vez que percebi o papel do professor frente às políticas linguísticas e dos demais domínios. Contudo Freitas e Pinheiro (2019) salientam que em geral essas decisões são tomadas no âmbito político governamental e os professores “[...] são, muitas vezes, considerados ‘soldados do sistema’ [...]” (FREITAS; PINHEIRO, 2019, p. 63), por executar certas políticas sem questionar (ANDRADE; DANTAS, 2019) ou ainda, de acordo com Freitas e Pinheiro (2019), não considerarem a opinião deste profissional durante o processo de elaboração das políticas linguísticas educacionais.

Varela (2018), ao abordar a temática do papel docente frente às políticas linguísticas, salienta que não existe uma posição única ou unilateral para os agentes frente às políticas linguísticas, seja qual for a comunidade de fala. A agentividade desencadeia diversas ações, ora de resistência, ora de associação, cria possibilidades alternativas conforme estratégias para seu uso ou boicote etc. Perspectiva importante verificada na análise do trabalho dissertativo.

Oliveira (2016) aponta que toda política pública, seja ela de países, organizações, corporações e instituições é constituída ou impregnada de políticas linguísticas. Paralelamente, Silva (2013, p. 1357) alerta que essas decisões políticas “[...] visam

balizar, fomentar ou controlar o uso de uma determinada língua em um dado contexto sociolinguístico.”. Isso se dá porque toda política se adapta ao contexto histórico social, que segue certas estratégias geopolíticas, econômicas e culturais, as quais estão constantemente sendo modificadas (OLIVEIRA, 2016).

Desse modo, percebem-se algumas relações existentes entre os diversos tipos de poderes, políticas, questões ideológicas e a linguagem. Além da forma que essas relações são trazidas para o meio social. Assim, conhecendo essas características das políticas linguísticas, passaremos a tratar delas no âmbito educacional brasileiro, direcionado, principalmente, ao ensino da língua espanhola.

### **2.1.3 As políticas linguísticas e o Espanhol no Brasil**

Depois do contato com definições e formas que as políticas linguísticas e educacionais podem ser vistas na sociedade, abordamos nesta seção como esse tipo de política afeta o ensino de espanhol no Brasil, língua que intercala ausências e presenças nos currículos escolares ao longo da história da educação formal brasileira.

Por essa forma, um breve trajeto histórico permitirá a visualização do lugar do espanhol nas políticas linguísticas brasileiras, iniciando com o processo de colonização europeia na América liderado por Portugal (CÁCERES, 2019). Nesse período, até as primeiras décadas de 1800, o ensino de línguas modernas e clássicas era destinado unicamente à elite (LABELLA-SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019). Contudo a ideia de que somente a camada aristocrática pode ser instruída permanece por longo período da história política e social do Brasil.

No início do século XX, uma série de reformas provocaram mudanças no ensino de línguas. A Reforma Francisco de Campos, em 1931, diminuiu a carga horária das línguas clássicas (menos do grego) e aumentou as modernas, sem mencionar a língua espanhola. Em 1942, implementa-se a Reforma Capanema, a qual pela primeira vez contempla em documentos oficiais a inclusão da oferta do espanhol no currículo escolar.

Porém, há a proibição das línguas alemã e italiana pelo governo de Getúlio Vargas em razão da II Guerra Mundial (LABELLA-SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019).

Quase 20 anos depois, em 1961, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob a égide da educação técnico-profissional, as línguas estrangeiras deixam de ser obrigatórias. Ressalta-se que esse período histórico tem predominância do regime militar no Brasil e o ensino de línguas e o inglês passam a ter preferência da elite em cursos particulares, praticando a ideia de que no ensino regular não há espaço ou motivos para se ensinar outro idioma (ANDRADE; DANTAS, 2019).

Na década seguinte, a LDB é modificada. O currículo possui um núcleo comum obrigatório e outro chamado de diversificado, a fim de atender às peculiaridades locais e às diferenças individuais dos alunos. Em 1976, uma resolução complementar traz de volta as línguas estrangeiras para o núcleo comum das disciplinas, sendo obrigatórias no 2º grau e de inclusão recomendada no 1º grau. Porém, mesmo com a volta das línguas estrangeiras ao núcleo comum, ao não as especificar na resolução, problemas já estabelecidos (como baixa carga horária e preferência pela oferta do inglês) se mantêm (LABELLA-SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019).

Na sequência, no período da redemocratização do Brasil, a LDB tem novas alterações e passa a se espelhar nos preceitos básicos da nova Constituição Nacional de 1988. Assim, a política educacional brasileira, nesse contexto fora do regime militar, traz a ideia de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (ANDRADE; DANTAS, 2019). As escolas passam a garantir o ensino de ao menos uma língua estrangeira no Ensino Fundamental, escolhida pela comunidade, em consonância com a disponibilidade da escola. No Ensino Médio, há a oferta obrigatória de uma língua estrangeira moderna e outra em caráter optativo nos mesmos moldes anteriores (LABELLA-SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019).

Como um complemento da LDB, a fim de nortear o ensino nas escolas brasileiras (LABELLA-SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019) houve a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – em 1998 para o Ensino Fundamental; em 1999 e 2002 voltado para o Ensino Médio. Porém, os PCNs eram exigências internacionais para o

desenvolvimento econômico e social do Brasil, contudo objetivavam o respeito às diversidades regionais, culturais e políticas brasileiras (ANDRADE; DANTAS, 2019).

Já em 2005, é aprovada a Lei número 11.161, conhecida como a Lei do Espanhol, que dispõe sobre a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio, com matrícula facultativa. Um dos efeitos da lei é parecer de imediato como um fato positivo para o ensino da língua no Brasil em razão do Tratado de Assunção – acordo entre os países membros do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Por isso, Sturza (2019, p. 121) explica que os integrantes do bloco se comprometeram com “[...] equidade em relação às ações de promoção das línguas oficiais, a começar por inseri-las nos sistemas escolares [...]”. E, no ano seguinte outro avanço para o idioma espanhol é notado, o Ministério da Educação lança Orientações Curriculares Nacionais com um volume exclusivo para as Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no qual há um capítulo específico sobre conhecimento de língua estrangeira e outro para o ensino de espanhol (LABELLA-SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019).

No entanto, em 2009, o Instituto Cervantes, em conjunto com o governo federal no Brasil, tenta participar da formação docente para o ensino da língua espanhola nas universidades brasileiras. Contudo as “Associações de professores de espanhol de todo Brasil iniciaram um forte movimento de resistência [...]”, que resultou na união entre professores da Universidade Federal de Pelotas, UFSM, UNIPAMPA campus Bagé e Jaguarão, que pressionando conseguiram barrar o negócio milionário ambicionado pela Espanha (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019, p. 59).

Este ano foi decisivo para a lei do espanhol, pois era prazo máximo para sua implementação. Por isso, entre outros aspectos, acordos entre IC e o governo federal brasileiro através de cartas de intenções e convênios foram firmados para que o instituto espanhol passasse a se responsabilizar, por exemplo, pela formação dos professores no Brasil, na elaboração de material didático e na expedição oficial de Diplomas de Espanhol como Língua estrangeira, além da aproximação cultural entre os dois países e a difusão do IC (LAGARES, 2013).

Como resposta a esse acordo, Irala (2016) relata que professores de espanhol em diversos estados passam a se organizar e se manterem opostos aos interesses

mercadológicos e de dominação linguística-ideológica da Espanha. A autora explica que foram criadas cartas-manifestos e uma série de eventos regionais organizados para debater criticamente a situação do ensino de espanhol. A carta do estado do Rio Grande do Sul, que teve assinatura de 44 professores, somou-se ao movimento nacional da Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro (COPESBRA)<sup>17</sup> (IRALA, 2016).

No ano seguinte, de acordo com Labella-Sánchez e Bevilacqua (2019), o prazo para que as escolas se adequassem à Lei do Espanhol se encerra. Em razão dela, o governo federal realizava intenso investimento para qualificação do ensino de línguas estrangeiras na educação básica. Há, portanto, a criação de programas nacionais de fomento a esse ensino e a publicação da primeira e da segunda versão da BNCC. Sendo em 2015 a Base para o Ensino Fundamental e em 2016 para o Ensino Médio. Salienta-se que nas duas versões existem capítulos direcionados para as línguas estrangeiras (LABELLA-SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019).

Importante salientar, conforme Dornelles e Irala (2021), que para o ensino de língua estrangeira, há apenas a menção da língua inglesa na última versão da BNCC. Sendo essa uma decisão unilateral encontrada no documento, pois essa deliberação causa o apagamento de outras línguas ensinadas no Brasil (DORNELLES; IRALA, 2021).

Da mesma forma, Silva e Martins (2022, p. 45)<sup>18</sup> explicam que “[...] após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e a instalação do governo de seu vice, Michel Temer, todos os diálogos havidos entre sociedade civil e os elaboradores da BNCC foram ignorados.” Como resultado: a publicação de uma BNCC “[...] com texto completamente diferente do que estivera em construção nos dois anos anteriores” (SILVA; MARTINS, 2022, p. 45). Na mesma linha que Dornelles e Irala (2021), Silva e Martins (2022, p. 45) apontam que de forma unilateral o documento “[...] prevê expressamente o ensino de língua inglesa [...]”.

---

<sup>17</sup> Disponível no link: <https://espanholdobrasil.wordpress.com/category/copesebra/>, o site contém cada carta-manifesto dos estados brasileiros.

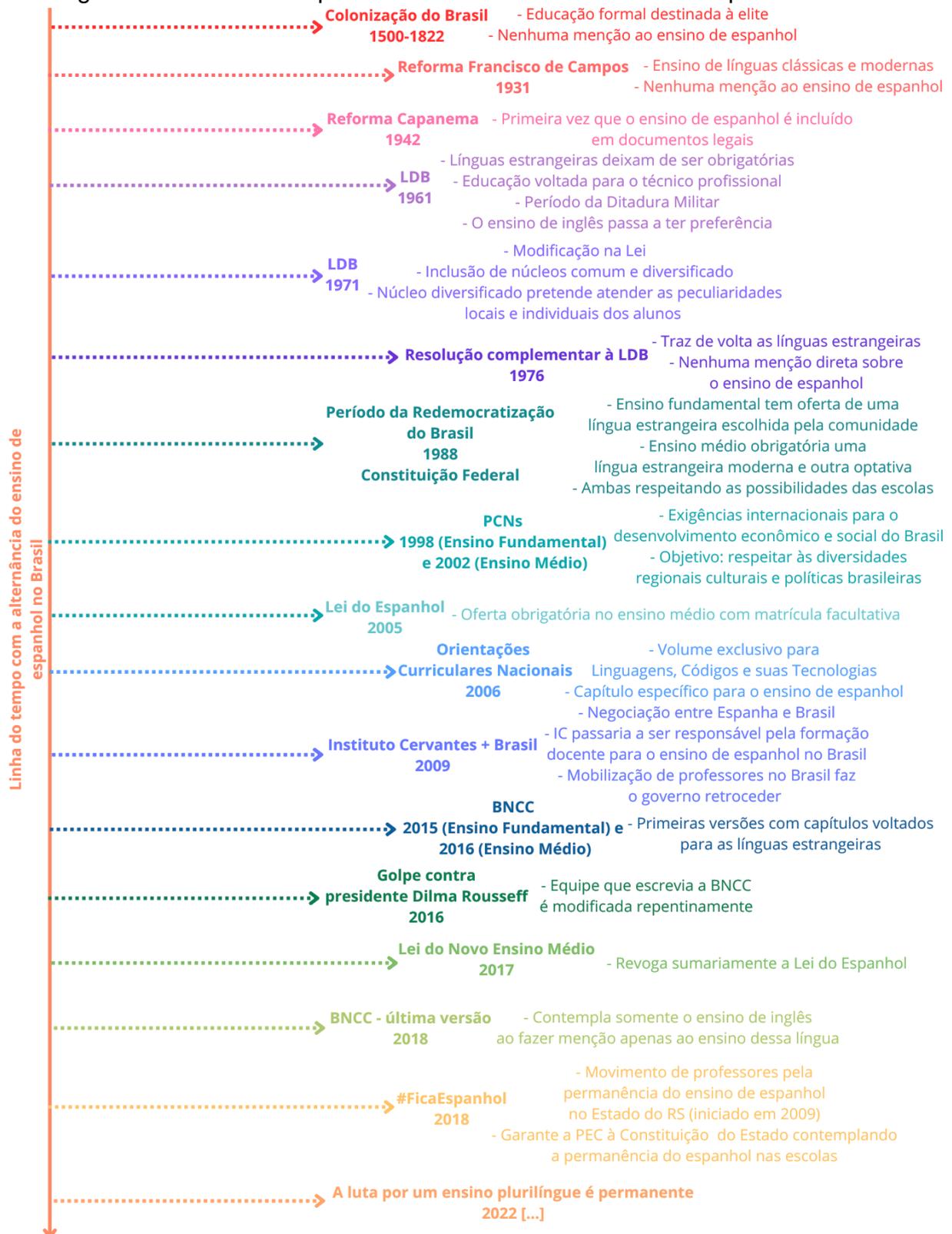
<sup>18</sup> Informações contidas em uma nota de rodapé contundente da obra “A oralidade no ensino de línguas estrangeiras” de 2022, organizada por José Ricardo Dordron de Pinho.

Desse modo, o país passa para o governo de Michel Temer, que realiza uma acentuada reforma no Ensino Médio. A Lei 13.415 de 2017 passa a vigorar e afeta diretamente a oferta de vários componentes curriculares, pois entre suas ações revoga sumariamente a Lei do Espanhol (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019).

Atualmente, a BNCC (BRASIL, 2018), em sua versão final, apresenta avanços e retrocessos para o ensino no Brasil, sobretudo relacionados às línguas adicionais que não o inglês. Sendo a última orientação incluída para os professores da educação básica, o documento pode ser considerado a mais recente política educacional e linguística em vigor no país. Nesse aspecto, nota-se o entrelaçamento da temática abordada na seção com a pesquisa realizada nessa dissertação autoetnográfica, uma vez que as políticas educacionais e linguísticas incidem diretamente em minha formação (enquanto estudante e docente das línguas) e também nas demais comunidades de fala em que me encaixo.

Na sequência, há a elaboração de uma linha do tempo na Figura 1. Na figura são apresentados os momentos de ausência e presença do ensino de espanhol nos documentos legais do Brasil e após será apresentado um panorama do ensino do espanhol no Estado do Rio Grande do Sul e ao movimento #FicaEspanhol, o qual conquistou a permanência do ensino da língua no Estado do Rio Grande do Sul.

Figura 1 – Linha do tempo com a alternância do ensino de espanhol no Brasil



Fonte: Da autora.

Encerrando assim, o breve resgate histórico do ensino de línguas adicionais no Brasil mostra a fragilidade das políticas educacionais linguísticas no país e também sua força, ainda mais as relacionadas ao ensino da língua espanhola. Na sequência aborda-se o Movimento #FicaEspanhol no RS, que também contribui para a história e permanência do ensino de espanhol no Brasil.

#### **2.1.4 #FicaEspanhol no RS**

Apesar do apagamento da língua espanhola e de seu ensino na política nacional, sua permanência no ensino das escolas do Estado do Rio Grande do Sul se deu pela luta política e pressão popular. Através do movimento de resistência (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019) criado por professores da língua, universidades brasileiras e com apoio político, o movimento #FicaEspanhol conseguiu a aprovação de uma emenda constitucional, a qual trouxe a obrigatoriedade da disciplina nas escolas do estado.

Como foi visto, o ensino de espanhol do Brasil passa por momentos ora de maior valorização, ora por um apagamento nos textos legais que dão ou não espaço para o ensino da língua no sistema educacional brasileiro. Como oposição à negociação entre Brasil e Espanha, que daria ao Instituto Cervantes a responsabilidade da formação de professores na língua, surge em 2009 um “[...] movimento político dos professores universitários de espanhol no interior do RS [...]” (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019, p. 59), que através de ações com debates e eventos, deram visibilidade para a discussão relativa ao ensino de espanhol no país, conseguindo fazer com que o governo da época retrocedesse com acordos pré-estabelecidos com o IC.

Porém, ocorre no início de 2017 a revogação da Lei 11.161, a Lei do Espanhol, em razão da Lei do Novo Ensino Médio, que seria promulgada pelo governo Temer, que passa a priorizar o ensino de inglês (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019). A deliberação acaba impondo o monolingüismo oficialmente no ensino brasileiro e sendo prescrita como a Lei número 13.415/2017 “[...] perde-se praticamente tudo o que havia sido construído a partir da publicação de 1996 [...]” da LDB (LABELLA-SÁNCHEZ;

BEVILACQUA, 2019, p. 265) relacionada com ensino de línguas adicionais. Essa ação provoca o reavivamento do movimento de professores de espanhol.

Os professores que se uniram em 2009, no Grupo de Trabalho do Espanhol RS (GTERS), uniram-se ao grupo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, então chamado #FicaEspanhol (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019), na tentativa de barrar a Lei 13.415. O #FicaEspanhol (na Figura 2 se pode observar o logotipo de divulgação do movimento nas mídias), que em sua composição possui docentes e discentes de universidades, professores estaduais e municipais do RS, lutou pela permanência do ensino de espanhol no RS e no Brasil com campanhas veiculadas em diversas redes sociais e meios de comunicação. A partir do contato com a deputada estadual Juliana Brizola, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) número 2170 de 2018 é protocolada a fim de incluir, na Constituição do Estado do RS, a oferta obrigatória do ensino de espanhol nas escolas públicas do Estado. Ao longo de 2018, o coletivo #FicaEspanhol conquista apoio de mais deputados (LABELLA-SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019).

Figura 2 – #FicaEspanhol



Fonte: FICAESPANHOL (2016).

Com aprovação unânime da Assembleia Legislativa do RS “[...] a oferta obrigatória de espanhol nas escolas do Rio Grande do Sul passou a ser cláusula constitucional [...]”<sup>19</sup> (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019, p. 69). Contudo Fagundes, Nunes e Fontana (2019) salientam que a proposta de emenda constitucional não encerra a luta pelo ensino de espanhol, outras ações são necessárias para sua permanência e solidificação. Dentre os desafios, estão a permanente fiscalização e aplicação da PEC nas escolas, além da formação docente crítica para maior engajamento, pois, segundo os autores, “Muitos professores e acadêmicos de espanhol não exercem o potencial político de sua profissão” (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019, p. 70). Nesse sentido, Labella-Sánchez e Bevilacqua (2019) também concordam que a fiscalização deve ser constante, mas reforçam que a valorização de um ensino plurilíngue não deve ser conquistada unicamente através de imposições legais.

No entanto, essas nuances ideológicas que delimitam ou que apagam o ensino de línguas adicionais, sobretudo o espanhol, na educação brasileira, também são percebidas na modalidade da educação do campo, que de igual maneira a permeiam, ora valorizando, ora diminuindo sua relevância. Por essa forma, faz-se necessário recuperar um breve histórico da educação do campo, o que permitirá compreender a ligação dessa modalidade de ensino com esta pesquisa autoetnográfica, pois assim como as políticas linguísticas influenciam em minha formação como estudante, docente e cidadã, da mesma forma as políticas educacionais, sobretudo as ligadas com a educação do campo, compõem minha área de atuação social, profissional e acadêmica – sendo importante contexto para essa investigação.

## **2.2 Educação do Campo: origens na Educação Popular**

A trajetória de resistência atribuída ao ensino de espanhol no Brasil (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019; LABELLA-SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019) também é percebida ao longo da construção da educação do campo no país, a qual emerge dos movimentos da Educação Popular, que por sua vez nos faz “[...] reconstruir o próprio

---

<sup>19</sup> O texto contido no Artigo número 209 da Constituição do Estado do RS promulga em seu parágrafo 3º o ensino de língua espanhola, tendo matrícula facultativa, mas disciplina obrigatoriamente presente na grade curricular de escolas públicas de ensino fundamental e médio (RIO GRANDE DO SUL, 2022).

sentido da educação. [...] pensar a educação a partir do cotidiano e da cultura dos (as) educandos (as)” (BETTO; PICCIN, 2018, p. 11). Nessa direção, um dos lemas da educação do campo expressa a potência de sua luta: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

Pode-se apontar semelhanças entre as políticas educacionais e linguísticas (que surgem, muitas vezes, em razão de demandas sociais, umas materializadas em políticas públicas) e a educação do campo, pois, conforme Molina (2012), a ideia de política pública é cerne para o surgimento da Educação do Campo. Sendo uma reivindicação do povo, a qual solicita uma educação para os trabalhadores rurais, uma série de disposições legais garantem – ao menos nos termos das leis – o acesso à educação a uma parcela da população que por muito tempo teve esse direito negligenciado (MOLINA, 2012).

Assim, percorrendo a historicidade do movimento que chega até ao que conhecemos, atualmente, como Educação do Campo, partindo do período colonial até o fim do século XIX, não há menção de uma educação no sistema formal de ensino voltada às camadas sociais populares no Brasil (BETTO; PICCIN, 2018). Hoeller (2020) explica que a educação era privilégio destinado à pequena elite brasileira na época: oligarcas escravocratas ou aqueles ligados à coroa portuguesa. Assim, a educação tinha como objetivo “[...] manter o status, adquirido na relação de contradição ou de não acesso pelas classes desprivilegiadas e /ou dominadas” (HOELLER, 2020). Nesse longo período, para o restante da população do Brasil colonial, houve somente ações de cristianização por parte dos jesuítas e de outros religiosos, que, com intuito de converter indígenas e negros escravizados – impuseram suas culturas e religião utilizando a língua oficial portuguesa (BETTO; PICCIN, 2018), contribuindo para uma descaracterização desses povos.

Na sequência, segundo Paludo (2012), há o período identificado como da Proclamação da República de 1889 até 1930 – configurado pela passagem do modelo social e econômico agrário-exportador para urbano-industrial, quando há as primeiras teorizações e práticas educativas alternativas, pensadas sobretudo por socialistas e anarquistas. Com a Revolução de 1930, o país passa pela ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945) e por um breve período democrático (1945-1964). Nesse

período, surge a concepção de educação popular por meio da criação de vários movimentos sociais<sup>20</sup>. É nesse contexto que circula em nível nacional o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual, em 1932, 26 educadores e intelectuais, entre eles Anísio Teixeira, propõem uma política para educação voltada para toda população e não mais o interesse de uma classe privilegiada. Sendo um instrumento de libertação, traz ideias de solidariedade, cooperação social, educação de qualidade para todos com um ensino laico, gratuito e obrigatório – tarefas que deveriam ser assumidas pelo Estado. Alguns desses princípios foram incluídos na Constituição Federal de 1934 e uma série de reformas educacionais, mudanças e criações de universidades em todo o país passaram a ser observadas (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2009).

Porém, Hoeller (2020) explica que apesar das tendências democráticas serem interrompidas no período da ditadura de Vargas, é nesse período que ocorre a mobilização das populações camponesas em todo país a favor das demandas sociais. Contudo em 1964 houve o golpe que instaurou a ditadura militar, trazendo um projeto de desenvolvimento voltado ao grande capital internacional e de desescolarização, tendo a ideia de escola como reprodutora da ordem do capital (PALUDO, 2012).

De acordo com Hoeller (2020), a ditadura militar (1964-1985) reprimiu os movimentos populares pela educação e pela terra, “Mas estabeleceu [...] o Estatuto da Terra, que tinha a intenção de regular os direitos e obrigações referentes à [...] reforma agrária e às políticas agrícolas” (HOELLER, 2020, p. 98). Com isso, reforça-se que é na década de 1960 que se inicia a luta popular por direitos como o de acesso à terra e à educação (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

No entanto, no período conhecido como Redemocratização do Brasil, iniciado em 1985 e continuado na década de 1990, os movimentos sociais que dão forma e apoio às causas das diversas populações ligadas à terra e aos mais pobres ganham maior visibilidade e força. A partir do surgimento de vários outros movimentos sociais, como por exemplo: Comissão Pastoral da Terra (CPT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Movimento Negro Unificado (MNU), Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua

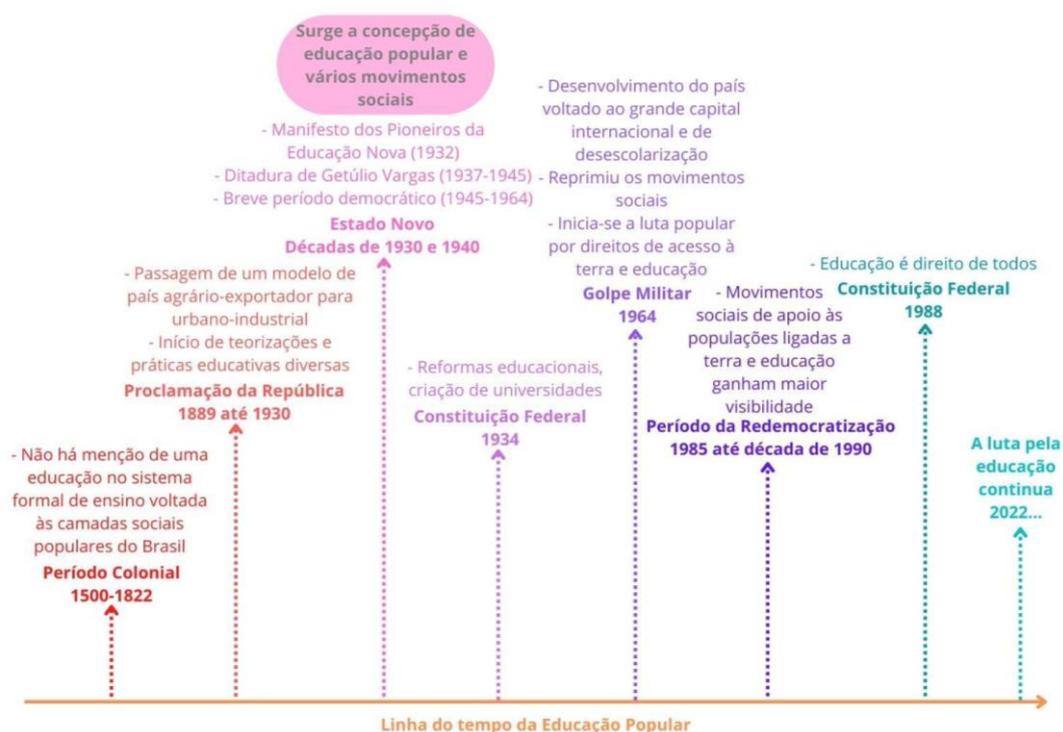
---

<sup>20</sup> Movimento de Cultura Popular (MCP), em 1960, criado por Paulo Freire em Recife. Movimento de Educação de Base (MEB), de 1961, de criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Centro Popular de Cultura (CPC), criado em 1961 pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Plano Nacional de Alfabetização (PNA), criado no Governo João Goulart por Paulo Freire, em 1963 (BETTO E PICCIN, 2018).

(MNMRR), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) atualmente Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Luta pela Moradia (MLM), entre outros, que a educação popular se coloca como concepção de educação do povo, com suas ações pedagógicas e práticas educativas próprias.

Nesse ínterim, há a nova Constituição de 1988, a qual afirma que a educação é um direito de todos. Para esse momento, Paludo (2012) explica o que a educação popular postula e esclarece que é simbolizada pela expressão *povo sujeito de sua história*, a qual reflete as ideias de conscientização, protagonismo e transformação social. Segundo a autora, (2012, p. 284) “[...] a educação definitivamente deixa de ser prática neutra e ganha significado de ato político”, pensamento externado em diversas obras de Paulo Freire, educador brasileiro, que teve e tem até hoje grande influência na educação. Na sequência (Figura 3), há uma linha do tempo que sintetiza os períodos citados.

Figura 3 – Linha do tempo: Educação Popular



Fonte: Da autora.

Soma-se a essa ideia o que Molina (2012) explica sobre o princípio de coletividade que é latente nesses movimentos sociais. A fim de garantir os direitos reivindicados, os povos envolvidos possuem uma luta contra-hegemônica à lógica capitalista e individualista, buscam pelos “[...] direitos coletivos de grupos sociais excluídos historicamente da possibilidade de vivenciar os direitos já existentes, ao mesmo tempo em que se enfatiza a necessidade da criação e positivação de novos direitos” (MOLINA, 2012, p. 592). Nesse princípio trazido por Molina (2012), aborda-se o pressuposto de que essa luta popular é a luta de todos, não de um indivíduo – surgindo assim o conceito de *sujeitos coletivos de direitos*.

Na declaração da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (2004), pode-se comprovar o que Molina (2012) explicou sobre a educação popular e educação do campo: “Lutamos por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio [...]” (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004). Assim, é devido à ação de inúmeros movimentos sociais que se pensou e formulou a educação popular no Brasil, os quais trouxeram também a ideia de cultura popular e de sua valorização, uma cultura diferente, pois não quer dominar ou se impor a outras (BETTO; PICCIN, 2018), diferente daquilo que desejam os opressores, minorias privilegiadas que se apropriam dos bens culturais e sociais, desmerecendo as demais (FREIRE, 1987).

A educação popular demonstra que ela é um ponto de partida para novas práticas sociais e pedagógicas relacionadas com o processo de aprendizagem e a valorização dos saberes e da cultura popular, além da busca por direitos e melhores condições de vida para seus envolvidos (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004). Ao longo da história da educação popular, o ensino voltado para os povos do campo se entrelaça, pois também procuraram alternativas particulares que atendam às demandas dessas populações (BETTO; PICCIN, 2018). Molina (2012) reforça que a luta da educação popular é em busca de direitos negados ao longo da história e que o atendimento dessas demandas seja capaz de prever as especificidades sócio históricas dos sujeitos coletivos de direito, que outrora sofreram com a negligência, exploração e opressão.

## 2.3 Educação do Campo: sua história e seus princípios

Ao longo da história dos movimentos sociais no Brasil, aqueles ligados com as lutas coletivas populares também passaram a debater e buscar por uma educação apropriada para esses segmentos. Assim, Paludo (2012) explica que a educação do campo resgata propostas educativas da educação popular, ressignificando e atualizando práticas direcionadas para um público específico, o qual vive e sobrevive no campo, são experiências protagonizadas pelos seus próprios sujeitos coletivos de direito – pensada e propostas por eles, realizadas pelo Estado e por outras instituições.

Ao longo da luta dos movimentos sociais ligados à terra, conquistas importantes foram realizadas: Estatuto da Terra em 1964, a criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em 1970 e a Constituição Federal de 1988. Contudo, os direitos não cessam com a conquista da terra: “A educação passa a ser uma luta que está relacionada com reforma agrária, principalmente a partir de 1990 [...]” (HOELLER, 2020, p. 107).

Logo, um dos principais impulsionadores para a educação do campo é o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), pois havia especial preocupação com a educação de suas crianças (FERNANDES, 2000). Salienta-se que ainda hoje o MST contribui para o debate e efetivação das experiências do ensino para as populações do campo, que vai além de processos formais, buscando uma formação política e de uma nova educação (PALUDO, 2012).

Uma das conquistas do MST para educação do campo é a escola itinerante<sup>21</sup>, garantindo a educação para acampados e assentados – articulando tempo de escolarização e tempo de trabalho (RODRIGUES, 2020). Ademais, há várias conquistas advindas em políticas públicas, educacionais e sociais de incentivo e fomento à educação de garantia e o sucesso na amplitude da educação do campo no Brasil. Mas é importante ressaltar que, da mesma forma que o ensino de língua espanhola, após o golpe contra a

---

<sup>21</sup> Esse modelo de escola é pensado e estruturado para a escolarização e transformação social dos trabalhadores do campo, os quais vivem em acampamentos ou assentamentos do MST. Recebe essa denominação em razão da localização da escola, a qual pode mudar de acordo com as necessidades das comunidades, além de acompanhar a trajetória da Reforma Agrária e observar a luta de classes mais evidenciada no seu interior (BAHINIUK; CAMINI, 2012).

presidente Dilma Rousseff, desde 2016, a educação do campo sofre com o apagamento provocado por parte dos governos sucessores<sup>22</sup> e que compactuam com as políticas neoliberais capitalistas.

Ainda em luta pela construção da educação popular e do campo, em 1997, ocorre o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), o qual lança e fortalece uma agenda de lutas dos movimentos sociais do campo a favor da educação para seus povos, como a proposição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sancionado em 2010. Contudo, em 1998 e 1999, há a realização da Conferência Nacional por uma Educação do Campo – eventos que promoveram e consolidaram políticas públicas de educação do campo (BETTO; PICCIN, 2018). Os eventos provocaram amplo debate e passaram a ter visibilidade nacional, ultrapassando os limites do próprio movimento e criando, desta forma, um movimento nacional de luta pela educação do campo.

Ainda que a educação do campo tenha forte ligação com o MST, outros movimentos sociais ligados à terra também contribuíram e lutaram por ela. Assim, como se considera o I ENERA um marco nacional, a discussão sobre a educação dentro do MST passa por três momentos: de 1979 a 1984 – com preocupação voltada à educação de crianças; 1984 a 1994 – quando ocorre intensa produção teórica para educação; 1995 a 2005 – amplia-se o debate para experiências em nível de graduação e especialização (BETTO; PICCIN, 2018).

Essa trajetória mostra o caminho de anos e lutas envolvendo sobretudo a moção popular, a qual buscou por seu direito à educação. Assim, Caldart (2012, p. 259) explica que a educação do campo ainda é um fenômeno atual na sociedade brasileira “[...] protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visam incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”. Seus objetivos envolvem as questões dos seus sujeitos referentes ao trabalho, cultura, conhecimento, lutas sociais, embate de classes e nas concepções de política pública, de educação e formação humana (CALDART, 2012). Ressalta-se que os direitos reivindicados são buscados para os sujeitos coletivos de direito (MOLINA, 2012), pois se parte do princípio que o direito de um é para todos.

---

<sup>22</sup> A saber: governo Michel Temer (2016-2017) e governo Jair Bolsonaro (2018-2022).

Em síntese, Vieiro e Medeiros (2018, p. 124) explicam que a educação do campo “[...] surge a partir das práticas coletivas dos movimentos sociais do campo, que, se deram conta que somente teriam lugar na educação se buscassem transformá-la”. Na década de 1990, quando os movimentos sociais passaram a entender a educação como como luta pertinente à reforma agrária, percebem também que as escolas tradicionais não possuem espaço para as populações do campo, seja porque não permitem ou dificultam o ingresso, ou porque a pedagogia adotada desrespeita ou desconhece as realidades e saberes dos povos do campo.

Assim, a construção dessa educação, voltada para camponeses, também trouxe pressupostos para o ensino com princípios éticos (autonomia, responsabilidades, solidariedade), políticos (direitos e deveres enquanto cidadãos críticos), estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade, diversidade) – isso em todas as escolas, urbanas e rurais – e somando a esses – interdisciplinaridade (entrelaçar o conhecimento em todas as áreas), preservação ambiental (consciência do nosso lugar no planeta) e da pesquisa (busca, interesse) nas escolas do campo. Soma-se a isso, a preservação, resgate e importância dos saberes da terra e da identidade (SPANAVELLO *et al.*, 2018).

Por essa forma, cada princípio atua na construção e na ruptura da ordem político-social estabelecida pelo capitalismo, que nivela a todos num mesmo patamar, causando as desigualdades, competição, individualismo, entre outros. E assim, a organização do trabalho pedagógico na escola do campo deve ser, em essência, alinhada com ideias do socialismo, com princípios de cooperação, solidariedade, igualdade, fraternidade, união etc (CONFERÊNCIA NACIONAL PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004. SPANAVELLO *et al.*, 2018). Portanto, a educação do campo tem por objetivo superar as desigualdades construídas historicamente e ampliar direitos sociais, desenvolver o economicamente justo, com um pensamento ecológico e sustentável, através de práticas educativas coletivas (VIEIRO; MEDEIROS, 2018).

A educação do campo foi construída pela força dos seus próprios sujeitos, que se reconhecem culturalmente como sujeitos coletivos de direitos. A modalidade de ensino foi legitimada por meio de reconhecimento de políticas públicas e posterior na criação e amparo por leis específicas, mas de forma gradual e morosa, como a inclusão da educação do campo na LDB, textos que atendem e regulam o ensino para todos os povos

do campo, sob pressupostos diferenciados e específicos para as realidades da educação do campo.

Dentre os documentos que regem a educação do campo, há na LDB de 1961 a primeira preocupação com uma educação rural; já em 1971, a LDB avança em certos aspectos como na adequação do período de férias de acordo com as demandas de trabalho nas comunidades. Em 1988, a Constituição Federal traz novas perspectivas relativas à educação no mundo rural após a luta dos movimentos sociais. A Carta Magna “Reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para educação rural [...]” (BRASIL, 2001, p. 17).

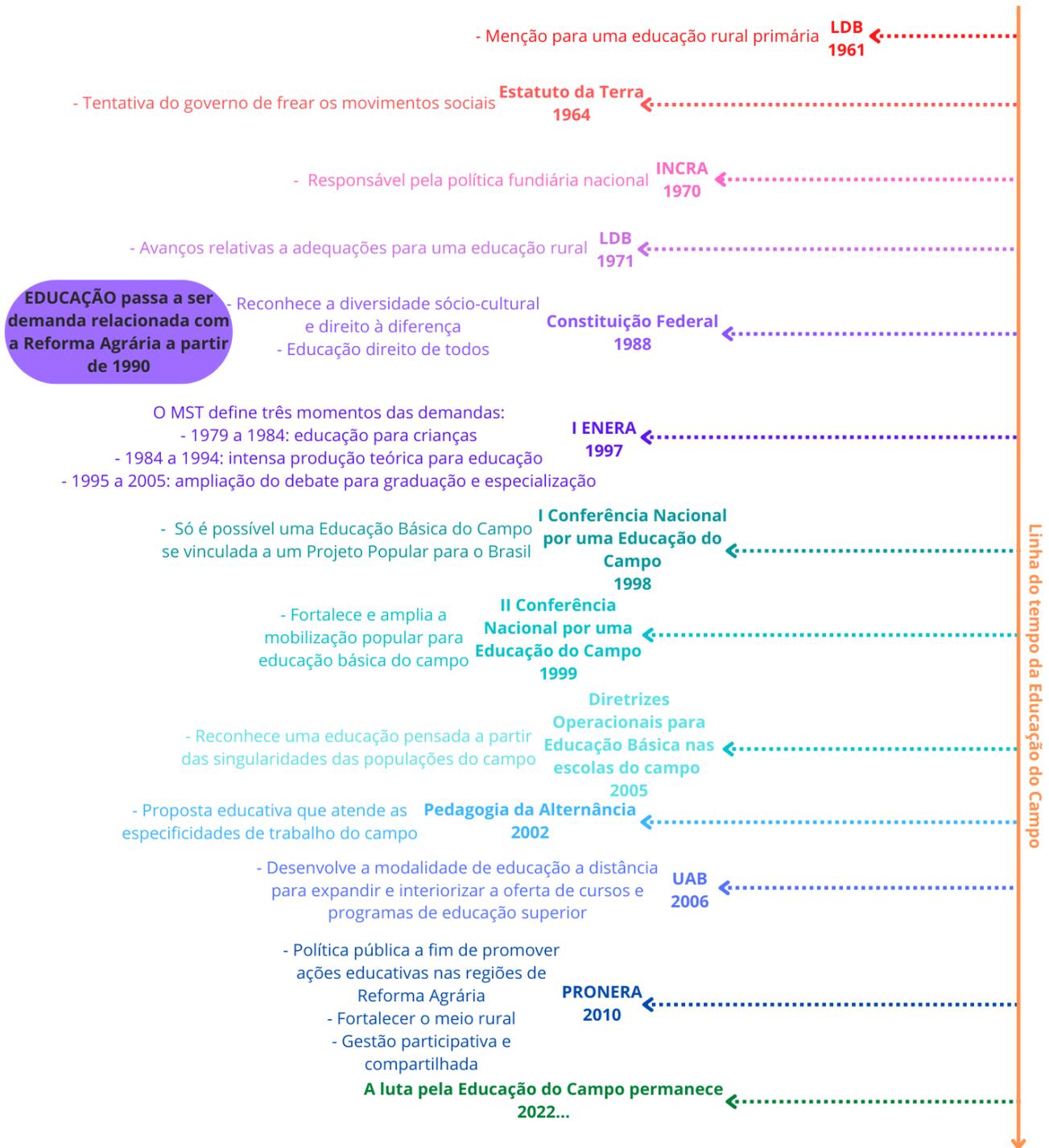
Em 2002, é instituída as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (caracterizada por sua ligação com o meio, saberes e memórias dos estudantes). Nesse mesmo ano, políticas educacionais são observadas para formação e habilitação de professores para docência específica na educação do campo (BRASIL, 2001). Já em 2006, a Pedagogia de Alternância é sancionada (BRASIL, 2006a) e, em 2020, aprovadas as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior (BRASIL, 2020).

No fim da década de 2000, é decretado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que dispõe sobre políticas para educação do campo no decreto número 7.352 de 04 de novembro de 2010. Em seu primeiro artigo, esclarece que essa política é destinada para “[...] ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo [...]” (BRASIL, 2010, p. 01).

Dessa forma, essas políticas educacionais voltadas para educação do campo se entrelaçam em minha formação no ensino de línguas, pois a formação de profissionais da educação do campo é prevista desde a LDB em 1996. Soma-se meu ingresso na Licenciatura de Educação do Campo (na UFSM) na modalidade EaD, através da Universidade Aberta do Brasil: programa que visa a ampliação do acesso ao ensino superior a fim de reduzir desigualdades entre regiões do Brasil (BRASIL, 2006b). Outro aspecto é a demanda por essa modalidade de ensino em Sant’Ana do Livramento/RS, pois o município tem o maior número de assentamentos no estado do Rio Grande do Sul, com 907 famílias assentadas pela Reforma Agrária (MONTEBLANCO; CORDEIRO, 2019).

A seguir, na Figura 4, há uma linha do tempo em que se vislumbra o caminho da Educação do Campo nos textos legais brasileiros a fim de conferir, sinteticamente, os avanços para a modalidade de ensino. Porém, é importante mencionar que são políticas de governo que ora dispensam maior ou menor interesse sobre elas, acarretando no avanço, desmanche ou apagamento das mesmas. A partir de 2016, percebe-se que com os posicionamentos a favor do neoliberalismo, essas políticas educacionais sofrem com a descontinuidade de programas e cortes de verbas.

Figura 4 – A linha do tempo da Educação do Campo



Fonte: Da autora.

Contudo, ao longo dessas orientações da BNCC ou do RCM-LVTO, não percebo encaminhamentos voltados para o ensino de espanhol na educação do campo. Mas há

direcionamentos que podem e devem ser levados em consideração por todos professores que atuarem nessa modalidade de ensino. O mesmo foi percebido por Riedner (2019) em sua dissertação, ao esclarecer que há um movimento do espanhol para o ensino e não o contrário, pois, segundo a autora, as diretrizes curriculares de Espanhol “[...] estimulam a divulgação da cultura e do contexto social [...]” (RIEDNER, 2019, p. 117), sendo o professor “[...] o agente de divulgação [...]” (RIEDNER, 2019, p. 117).

Saliento que os pressupostos da educação do campo caminham juntos com os meus ideais de sociedade que pensa no coletivo. Não há luta individual ou por si, pois a luta de um indivíduo é a de todos – por isso cultivam a ideia do sujeito coletivo de direito. Não há como pensar uma educação do campo sem pensar no coletivo social.

Assim, percebo que da mesma forma que as políticas educacionais e/ou linguísticas impactam o ensino de língua espanhola no Brasil, políticas educacionais atuam sobre a educação do campo de modo semelhante – ora valorizando, ora causando um apagamento. Porém esse movimento mostra o caráter de luta e resistência que ambos possuem em comum. Portanto, após discorrer sobre as políticas que envolvem o ensino de língua espanhola e a educação do campo, na sequência, faz-se necessário entender o papel da educação linguística e da oralidade na mobilização das minhas representações sobre o ensino de espanhol.

## **2.4 Educação linguística no ensino de línguas adicionais**

Depois de abordar as políticas educacionais e linguísticas, contextualizar o ensino de língua espanhola e da educação do campo no Brasil, a proposta da educação linguística e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, auxiliam no trajeto para mobilização das minhas representações e do meu fazer pedagógico, enquanto professora de espanhol no contexto da escola do campo. Mudanças em minha relação com o ensino de línguas adicionais que poderão ser notadas tanto para os alunos, quanto para mim, professora pesquisadora.

A educação linguística, de acordo com Bagno e Rangel (2005), é um conjunto de fatores socioculturais, que caracteriza um meio social e, portanto, constituída também pela linguagem. É através da língua que a sociedade estabelece seus contatos formais, informais, institucionalizados e sistematizados. Assim, Bagno e Rangel (2005) conceituam a educação linguística como fatores socioculturais em que os indivíduos têm contato ao longo de toda sua existência, adquirindo, ampliando e desenvolvendo habilidades e o conhecimento acerca das línguas, sejam maternas ou não, e sobre a linguagem. Os autores explicam que esse conhecimento também incluem as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos incluídos nos meios sociais, compondo um imaginário linguístico ou ideologia linguística, através de normas e comportamentos linguística que orientam as diferentes formas de comunicação nos variados grupos sociais em que os indivíduos se inserem ao longo das suas vidas.

Da mesma forma, Silva e Martins (2022, p. 47) concordam ao dizer que o uso da língua “[...] é agir semioticamente sobre determinado contexto, construindo realidades e produzindo sentidos ideológicos e atravessados por crenças, valores, conceitos e preconceitos dos sujeitos interactantes numa relação sociocomunicativa”. Por isso, toda proposta realizada em sala de aula é uma ação política (FREIRE, 1979), social, comunicativa e histórica (SILVA; MARTINS, 2022). Portanto, ao assumir a educação linguística como pressuposto metodológico em sala de aula, a relação e estudo com as línguas podem modificar as representações que os envolvidos têm sobre a língua adicional e seu ensino e aprendizagem.

Assim, o objeto de estudo da linguagem é ampliado pela perspectiva da educação linguística, indo além da análise tradicional da gramática da língua, pois ela procura estudar cientificamente os fenômenos da interação social resultante da linguagem (BAGNO, 2002). Porém, o que vemos na maioria das escolas brasileiras é um ensino da língua sem a presença dessas novas perspectivas encontradas no campo da linguística. Um dos fatores que contribui para essa constatação de Bagno (2002), observando que já se passaram 20 anos da obra, é a ausência de estudos da linguística mais recentes nos currículos das universidades que formam os futuros docentes, o que percebi, por meio dos estudos no mestrado, em minha própria. Tive contato com a perspectiva de aliar o

ensino de línguas adicionais à educação linguística, de fato, pela primeira vez, durante o curso.

Mesmo já presentes em diretrizes para educação como os PCNs (BRASIL, 1998), são muitos os professores que negam ou ignoram (em razão dos currículos escolares, tal como identifiquei em minha formação) a educação linguística e a sua maneira de abordar o ensino de língua ou ainda há aqueles professores que já tiveram contato com os princípios da educação linguística, mas encontram empecilhos que dificultam a aplicação dessa nova visão e os desmotivam (BAGNO, 2002). Cypriano (2022) também se preocupa com essa questão, pois não basta estar previsto em documentos legais e nas orientações curriculares, é necessário preparar o docente com formação e capacitação para essas tarefas.

Em minha experiência, ocorre o que é destacado por Bagno (2002) e Cypriano (2022): se entende a teoria, ainda que tardiamente, mas colocá-la em prática ainda é difícil. Muitas vezes isso ocorre em razão do preconceito e exigências de um ensino tradicional, voltado para gramática e uso formal da língua, e a falta de preparo para essa perspectiva de ensino. Por isso, Bagno (2002) explica que o Brasil está em transição, um período iniciado no século XXI no qual é impossível seguir ensinando somente sob a ótica da gramática tradicional. Porém os professores que se encontram nessa fase não sabem ainda como concretizar essa prática da linguística nas salas de aula brasileiras.

A conceituação sobre educação linguística trazida por Bagno (2002) e Bagno e Rangel (2005) permite uma visão transcultural e interdisciplinar, pois argumentam que a educação linguística não ocorre exclusivamente dentro das instituições de ensino. Assim, Bagno (2002) explica que a educação linguística está presente desde o início da vida do indivíduo, no momento em que ele interage com sua família e passa a adquirir sua língua materna. Por isso, é um longo processo, no qual normas, comportamentos e aprendizagens linguísticas dos diferentes grupos sociais ou domínios (SPOLSKY, 2005) em que a pessoa se insere são adquiridos em ambientes diferentes de interação social, reforçando a ideia de que não é algo restrito ao ambiente escolar. Essa primeira educação linguística é para Bagno (2002) a principal, fundamental e mais ampla para o indivíduo.

A principal ideia que constitui a educação linguística é que o desenvolvimento do ato de ler, escrever, falar e escutar nunca cessam porque a realidade em que se vive é múltipla, variável e heterogênea. Somam-se as teorias defendidas por Freire (2011) de que as pessoas realizam a leitura do mundo, antes mesmo da leitura da palavra. E, da mesma forma que a língua, a educação linguística também sofre com influências ideológicas e de juízos de valor (BAGNO, 2002). Aponto, assim, a importância e influência das políticas linguísticas *overt* e *covert* (FREITAS; PINHEIRO, 2019. SCHIFFMAN, 1996) já tratadas anteriormente e por isso relacionadas aqui.

Assim, a posição de Bagno e Rangel (2005) retoma aspectos já preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, nos quais são previstos, dentre os objetivos para o ensino da língua estrangeira, que os alunos sejam capazes de “[...] compreender a cidadania como participação social e política [...]. Conhecer e valorizar a pluralidade [...] aspectos socioculturais de outros povos e nações [...]. Utilizar as diferentes linguagens [...]” (BRASIL, 1998, p. 7). Assim, a língua é vista na sua natureza socio-interacional, integrada à cultura, para atingir esses objetivos na educação brasileira.

Por isso, é tão importante e fundamental a presença dos mais variados gêneros discursivos<sup>23</sup> em sala de aula, os quais são inúmeros e constantes nas vidas de qualquer pessoa que vive em sociedade. Como crítica, Bagno (2002) explica que o ensino tradicional se limita a abordar somente textos literários e despreza a prática oral, demonstrando aqui sua prática preconceituosa contra a língua falada, a qual é “[...] considerada na tradição por ser caótica e sem gramática” (BAGNO, 2002, p. 55).

Para mim, são dois desafios ou, de acordo com Bagno (2002), duas tarefas apresentadas: a inclusão da educação linguística e a oralidade em língua espanhola em minhas aulas. Ambas previstas nos textos legais e de diretrizes para o ensino, mas também ambas ausentes da minha rotina em sala de aula, até então. Uma herança do modo que fui ensinada a aprender para ensinar aos meus alunos ao longo de minha formação como docente.

---

<sup>23</sup> Schlatter e Garcez (2012, p. 86) explicam que gênero discursivo “[...] sempre é produzido por alguém, para alguém e com propósitos específicos. [...] os textos circulam em diferentes esferas das quais participamos”.

Assim, a BNCC traz a educação linguística em seus objetivos para o ensino de inglês, considerado essa língua no documento como língua franca e como suporte para o ensino das demais línguas adicionais (BRASIL, 2018; DORNELLES; IRALA, 2021). Dentre os objetivos de conhecimento na unidade temática oralidade para o ensino fundamental temos, por exemplo, a produção de textos orais mediada pelo professor e a criação de estratégias para compreensão de textos orais através dos conhecimentos prévios dos alunos (BRASIL, 2018). Este é um aspecto em que se percebe a educação linguística debatida e estimulada na Base.

Da mesma forma, ocorre no Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018), o qual entende que o ensino de inglês (e de outras línguas) favorece uma educação linguística e a interculturalidade. Soma-se aos documentos legais, o Referencial Curricular Municipal de Sant'Ana do Livramento/RS (2020), o qual também sugere uma educação linguística através do ensino de línguas estrangeiras – inglês e espanhol. Ressaltando que o Referencial Municipal ainda menciona e inclui nas habilidades o uso do portunhol (SANT'ANA DO LIVRAMENTO, 2020).

Nessa perspectiva, Schlatter e Garcez (2012) afirmam que o papel da escola na formação cidadã deve levar à compreensão das relações humanas, e, entre outros pontos, para que o projeto educativo seja exitoso, a participação de toda a comunidade escolar é necessária. Assim, os autores explicam que “[...] o conhecimento é socialmente construído, e sua construção não é linear, não é restrita a um único percurso, não garante um único resultado [...]” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 14). Portanto, há diferentes caminhos para se alcançar a educação linguística, inclusive essa premissa é indicada em documentos legais, acadêmicos, dentro e fora da escola, entre outras possibilidades.

Porém, a educação linguística na sala de aula brasileira, como Bagno (2002) salienta, está em fase de transição desde 2002, ou seja, são 20 anos, particularmente nas aulas de português, deixando aos poucos o modelo tradicional de ensino da língua através da gramática da norma padrão para a investigação dos usos da língua como fenômeno social. Contudo, não é uma tarefa simples, pois não basta substituir uma norma-padrão por outra, a qual se tornará obsoleta devido ao dinamismo das línguas. Também, pode implicar na perpetuação de um único uso da língua, desconsiderando todos os demais existentes (BAGNO, 2002).

A ideia de uma educação linguística leva em conta a prática pedagógica que considera a pluralidade da língua que se fala, lê, escreve e escuta (BAGNO, 2002). Acrescento o aspecto interdisciplinar ligado à educação linguística. Cypriano (2022) explica que ao trazer essa perspectiva para as aulas de línguas, o estudante terá uma melhora em outras áreas do conhecimento, aplicando em outros contextos. Sendo assim, a educação linguística é tarefa de todos (BAGNO, 2002).

Para Bagno (2002), essa prática reconhece as línguas como variáveis e mutantes, fundamentais para a formação do cidadão e mesmo sendo uma visão ainda sem espaço no senso comum, como foi visto anteriormente, vários textos reforçam esse caminho, inclusive legalmente. Por isso, Leffa e Irala (2014) explicam que os modelos tradicionais de currículo não contribuem para mudanças no paradigma do ensino de línguas ou para uma educação linguística. Portanto, existe a necessidade de criar novas relações entre os alunos e os seus conhecimentos prévios “[...] de modo que se encaixem com os componentes do currículo da escola e do mundo” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 34).

Leffa e Irala (2014) reforçam o papel de impacto das ações que o professor de línguas adicionais possui na sociedade contemporânea. Da mesma forma como Silva e Martins (2022) também apontam sobre o poder que o professor tem para mudar contextos, pois é a pluralidade de línguas que traz a valorização da própria língua utilizada. Portanto, é por meio da educação linguística que o aluno poderá ter mudanças na sua forma de ver e interagir no mundo, tornando-se ativo e crítico frente a um mundo conectado (LEFFA; IRALA, 2014).

Assim, o ensino de línguas adicionais, na perspectiva da educação linguística, pode promover a “[...] formação de um cidadão preparado para participar ativa e criativamente das suas comunidades, da sua sociedade e do mundo [...]” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 40), pois traz novos recursos, novas relações e possibilidades de conhecimento da própria língua e todo saber cultural da humanidade. Como Silva e Martins (2022, p. 55) salientam: “Esse é o caráter político das línguas, práticas sociais atravessadas por relações de poder. As escolhas que, como usuários, fazemos no uso da língua podem detonar preconceito, privilégios e aflições ideológicas.”

Por essa forma, Bagno (2002) traz orientações para prática docente sob a ótica da educação linguística que preveem o uso da oralidade e da escrita integradas para relacioná-las entre si e a utilização de variedades em tipos e gêneros discursivos em diferentes situações, bem como desenvolver habilidades para produção dos textos de forma oral e escrita, oportunizando a reflexão sobre eles. Souza Filho (2015) explicam, em consonância a Bagno (2002), que é preciso dar espaço para o aluno refletir sobre a organização da língua, da linguagem e sobre seus diversos usos em contextos de produção diferentes. Por tanto, as tarefas em sala de aula não devem ser isoladas da língua ou da linguagem, devem “[...] se dar a partir do uso da língua, que é efetivado a partir da realização dos gêneros discursivos [...] tanto das atividades com a linguagem oral quanto com os da linguagem escrita” (SOUZA FILHO, 2015, p. 35-36).

Portanto, essa tarefa de promover interações orais e escritas niveladas e contextualizadas às realidades dos alunos é, inclusive, preconizada para a educação do campo. Conforme se lê na LDB de 1996 em seu Artigo número 28, inciso I, que expõe sobre a adequação de conteúdos e metodologias às peculiaridades e necessidades reais da população rural (BRASIL, 1996).

Então, se percebe que os gêneros discursivos são primordiais, como ponto de partida para todo trabalho de estudo sobre a língua através dos pressupostos da educação linguística. Contudo, reforça-se a ideia da presença das habilidades orais, parte ignorada pela gramática da norma culta, que valoriza majoritariamente a produção textual escrita (BAGNO, 2002).

Ao perceber a produção oral como importante processo de estudo da língua, sobretudo às línguas adicionais, o ensino da oralidade é desafiador no ambiente dessa pesquisa e para mim, pois tenho receio e não tive a oralidade incentivada durante a minha formação, além dos meus medos e preconceitos relativos ao mito da natividade da língua<sup>24</sup>. Tal preocupação é verificada em Silva e Martins (2022), os quais explicam que há uma falta no desenvolvimento de habilidades orais na formação docente, tendo como possível consequência a mesma ausência no momento em que esse profissional adentrar

---

<sup>24</sup> Oliveira e Brisolara (2015, p. 112-113) explicam que o mito da natividade da língua consiste na superioridade de um falante nativo. Contudo essa ideia está sendo contestada, pois ser nativo falante da língua “[...] não garantiria um perfeito *domínio* da língua, até porque não necessariamente todos os falantes nativos de uma língua vivenciam um processo homogêneo de educação.”

a sala de aula. Ou seja, os estudantes “[...] não precisam nem ouvir nem falar, mas precisam ler e escrever; [...] habilidades orais podem ficar em segundo plano [...] na proposta de trabalho pedagógico” (SILVA; MARTINS, 2022, p. 50).

Outro aspecto importante a ser abordado é a prática avaliativa no ensino. Araújo (2015, p. 49) explica que, no ambiente escolar, a avaliação é “[...] parte integrante e intrínseca ao processo educacional.” Mas, no ensino tradicional apenas possui uma “[...] função de controle [...] e adquire o de mecanismo de punição” (SILVA; MARTINS, 2022, p. 49-50). Sob as novas perspectivas de ensino, a avaliação deve refletir a pluralidade social em que vivemos, evitando ideias estanques e unilaterais. Ou seja, deve ser contínua e processual, valorizando o qualitativo (BRASIL, 1996), partindo de critérios que podem ser notados ao longo da execução das tarefas.

Por outro lado, Schlatter e Garcez (2012, p. 155) indicam que “[...] usar a avaliação para classificar diferenças entre alunos não faz bom sentido educacional.” Desse modo, se prestaria somente a um papel burocrático administrativo. Contudo, os autores dão outra perspectiva e explicam que a prática avaliativa tem como guia o plano de ensino e serve para acompanhar se as práticas pedagógicas de fato criam as condições de aprendizagem. Dessa forma, pensando em uma avaliação que vislumbre a educação linguística em língua adicional, a proposta sugerida por Schlatter e Garcez (2012) traz como objetivos: conhecer o próprio mundo, usar a língua adicional para participar das diversas culturas e interligar conhecimentos de maneira interdisciplinar em um modelo de lista de constatação (MIQUELANTE *ET AL.*, 2017).

A proposta de avaliação de Schlatter e Garcez (2012) oportuniza um processo avaliativo mútuo: aluno e professor avaliam juntos e uns aos outros, e, ao definir desde o início quais critérios serão utilizados, se esclarecem os objetivos buscados. No modelo de Schlatter e Garcez (2012), objetiva-se o desenvolvimento do conhecimento, autoconhecimento, letramento e interdisciplinaridade, sendo importante que oportunidades de avaliação sejam apresentadas ao longo da execução do trabalho. Porém, elementos de uma avaliação mais formal também podem ser utilizados, por exemplo, quando se utilizam perguntas que determinam a utilização daquilo que se aprendeu. Na mesma perspectiva, *Miquelante et al.* (2017) explicam que a lista de constatação possui função formativa ao possibilitar que o estudante controle sobre o

processo de aprendizagem, controlar a escrita e avaliar seu progresso e domínio ao longo do processo.

Assim, soma-se ao meu processo de mudança para a educação linguística, que chamo de virada, a exigência não apenas de aulas fora dos moldes do ensino tradicional e descontextualizado. O processo permeia toda a organização do plano de aula e de ensino para que, justamente, se mantenha contextualizado e, portanto, significativo para o estudante. São diversos os pontos de atenção para essa virada, porém muitos desses pontos já são previstos há mais tempo nos documentos legais, nas formações dos professores, entre outros. Ação que reforça o posicionamento de Bagno (2002), ao dizer que o Brasil se encontra em meio a essa virada também.

Nessa perspectiva, o docente passa a ser agente mobilizador de políticas linguísticas que preconizam uma educação linguística, bem como seus próprios alunos passam a ter o contato e se tornam no futuro replicadores dessa postura com relação ao ensino e aprendizagem de uma língua. Por essa forma, Bagno e Rangel (2005) orientam que a educação linguística deve dar acesso pleno e produtivo ao patrimônio cultural de uma nação e de um idioma.

Portanto, a educação linguística caminha para ampliar as maneiras de ver e trabalhar as línguas adicionais, além de reconhecer que elas são constantemente modificadas por seus próprios usuários. Ao ser em si uma prática social, ela é capaz de ofertar e mudar perspectivas, valorizar e acrescentar conhecimentos para todos os envolvidos. E, para se alcançar tal panorama exposto em meu fazer pedagógico e auxiliar a colegas que também o desejam, a seguir trato dos pressupostos metodológicos que darão suporte para realização dessa pesquisa autoetnográfica.

### 3 METODOLOGIAS

No decorrer da pesquisa, conceitos e ferramentas específicas serão usadas para auxiliar o trajeto investigativo que se propõe. Dessa forma, sob a perspectiva dos estudos da Linguística Aplicada associada à utilização da autoetnografia como método da investigação qualitativa, a discussão se dará em torno da descrição e análise de minha experiência pessoal como professora pesquisadora, culminando em uma proposta de intervenção, a qual vislumbra a educação linguística por meio da oralidade em língua espanhola voltada para educação do campo.

#### 3.1 Metodologia da pesquisa

A união entre a Linguística Aplicada e autoetnografia, segundo Pardo (2014), provocam profundas mudanças no pesquisador. Assim, entre alguns fatores das metodologias combinadas para esta investigação, o autor relata que elas auxiliam no questionamento das próprias práticas e identidades, ao passo que também são propulsoras das mudanças que ocorrem a partir da reflexão crítica da atuação como profissional e pesquisador (PARDO, 2019).

Os aspectos citados por Pardo (2014) estão presentes no problema e nos objetivos desta pesquisa. Logo, são eles que pretendo validar, trazendo um relato de uma virada no fazer pedagógico, que busca levar a educação linguística para mim, para colegas professores, para meus alunos e para comunidade escolar do campo em que atuo.

Sob a ótica da Linguística Aplicada, Moita Lopes (2009) explica que, como Ciência Social, os diversos modos de conhecimentos e práticas sociais atuais, exigem uma nova forma de pesquisa para compreender o mundo atual. O autor chama a Linguística Aplicada de *indisciplinar*, pois ela “[...] deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando” (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

Já Menezes *et al.* (2009) explicam que o objeto de investigação da Linguística Aplicada é a linguagem como prática social, configurada como uma área transdisciplinar,

responsável por novas formas de pesquisa. Uma forte tendência da área são as questões de métodos e técnicas de ensino, contudo outras questões surgem nos contextos profissionais e escolares, que levam a três visões da Linguística Aplicada: o processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional, a aplicação da linguística em princípios e parâmetros, e as investigações aplicadas sobre estudos de linguagem como prática social.

Concordando com essa maneira de ver o campo da Linguística Aplicada, Silva (2015) explica que a prática linguística é, portanto, social e é a base para toda pesquisa aplicada nesta área da linguagem. Dessa forma, a Linguística Aplicada possui um potencial multidisciplinar em razão dos seus possíveis encaminhamentos de problemas em outros campos, uma vez que toda prática social envolve, necessariamente, a linguagem. Desse modo, a Linguística Aplicada se debruça sobre uma prática social intermediada pela linguagem, promovendo assim a educação linguística. É através de mediação e encontros entre diferentes agentes sociais, diversos cenários (SILVA, 2015) e domínios (SPOLSKY, 2005) que o campo de estudos é visto.

Assim, dado o dinamismo e a variedade das práticas sociais, Lucena (2015, p. 78) traz a etnografia como portadora de “[...] elementos teórico-epistemológicos que possam contemplar as práticas sociolinguísticas na modernidade recente”. Já que o objeto de estudo da etnografia é a cultura, a linguagem como prática social em essência compõe suas análises. Porém ao invés de utilizar técnicas e padrões sistematizados após formulações de hipóteses e busca de evidências previstas no referencial teórico, a etnografia apresenta o participante na atuação *in loco* (LUCENA, 2015).

Outra contribuição exitosa entre a etnografia e a linguística aplicada, conforme Garcez e Schulz (2015, p. 26), é “[...] a qualificação dos nossos olhares para os cenários escolares e particularmente os cenários de educação pública contemporânea.” Ou seja, é a descrição e a análise “[...] de um posicionamento de quem esteve recentemente lá” [...]” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 26).

A metodologia utilizada para esta pesquisa é um método que deriva da etnografia, pois trata da experiência e vivência do próprio autor. Assim, Reis (2018, p.81) explica que a autoetnografia trata “[...] de momentos relevantes, pontos de virada na trajetória de seus autores a partir de sua inserção em uma cultura”. Da mesma forma, me encontro nessa

pesquisa: narrando e compreendendo minha virada com a inserção da educação linguística em minhas práticas sociais e pedagógicas.

Por essa forma, a linguística aplicada associada à metodologia de autoetnografia, possibilitará a essa pesquisa realizar registros e análises do que eu, professora pesquisadora, entendo sobre as línguas e como me relaciono com elas nas práticas sociais cotidianas e no contexto profissional escolar. Ressalto que a abrangência deste estudo abarca minha experiência pessoal, desde minha formação acadêmica datada em 2010 até minha presença nas comunidades rurais em que passei a atuar em 2015, perpassando pelas influências das políticas linguísticas e educacionais.

Soma-se toda trajetória social e acadêmica que me leva até aos estudos no MPEL. Ao longo da minha história como indivíduo, caminhos levam a determinadas direções, são as dúvidas, inquietações e problemas que compõem essa caminhada – não somente com relação à trajetória profissional, pois são diversos os contextos em que me insiro: cotidiano do lar, sala de aula em escolas do campo, enquanto aluna de graduação concomitantemente à pós-graduação, mãe, entre tantos outros domínios sociais, os quais me tornam o indivíduo único que sou e onde estou.

Segundo Magalhães (2018) e Pardo (2019), a autoetnografia cresce como pressuposto metodológico no Brasil desde 1990, sendo uma abordagem recente nas pesquisas, sobretudo às relacionadas com a formação de professores e de ensino e aprendizagem de línguas (PARDO, 2019). A autora explica que essa metodologia é “[...] uma forma de pesquisa que busca descrever e analisar a experiência pessoal a fim de compreender a experiência cultural” (MAGALHÃES, 2018, p. 18).

Para Magalhães (2018), a autoetnografia permite que o pesquisador reflita sobre suas experiências e interações sociais praticadas no processo da pesquisa. A autora aponta que o método parte de um olhar que foca em aspectos culturais e sociais ao redor do pesquisador (*outward*), após passa a focar na análise interna de si mesmo (*inward*) e “[...] à medida que o pesquisador alterna tais perspectivas de análise, as distinções entre cultural e o pessoal tornam-se menos nítidas” (MAGALHÃES, 2018, p. 18).

Com relação aos aspectos apontados por Magalhães (2018), o *outward* desta dissertação consiste nas políticas linguísticas que mobilizaram meu olhar para o ensino e

para língua, minha formação acadêmica carente de princípios da educação linguística e minha presença na educação do campo. Já *inward*: a mudança de paradigma no meu fazer pedagógico, em pleno período pandêmico, apoiada no diário reflexivo (APÊNDICE B e D), memoriais descritivos (APÊNDICES A e C) e tarefas do componente Educação Linguística do MPEL.

Nessa perspectiva, Rocha, Araújo e Bossle (2018) explicam que a peculiaridade das autoetnografias está na formação do autoetnógrafo, o qual acumula papéis de pesquisador, autor e também um dos sujeitos de pesquisa. Para os autores Rocha, Araújo e Bossle (2018, p. 173), essa metodologia é um “[...] empreendimento intelectual que inicia quando o pesquisador estabelece formalmente o problema de pesquisa, se aproxima da literatura específica e decide compreender a cultura pelo viés interpretativo”.

Versiani (2002, p. 58) explica que o discurso subjetivo é uma “[...] construção dialógica em processos interpessoais que ocorrem em contextos multiculturais”. Há dois movimentos na escrita, que é realizada de modo racional e dialógica, permitindo uma autoconstrução de subjetividades, sendo auto e etnográfico de maneira alternável. O pesquisador autoetnógrafo deve manter, segundo Versiani (2002, p. 71), “[...] uma postura auto-reflexiva (autoetnográfica) [...]”, ou seja entrar em sua própria subjetividade, entre a racionalidade e a causalidade, “[...] elementos esses presentes na construção de seus objetos de estudo” (VERSIANI, 2002, p. 71).

Portanto, são várias as possibilidades de encaminhamentos e entrelaçamentos entre o pesquisador e os seus objetivos pretendidos. São percepções de diversos processos de interações entre diferentes sujeitos com que o autoetnógrafo tem contato. Não se trata, no entanto, apenas de realizar uma análise de um ponto específico da trajetória individual (VERSIANI, 2002). Nesta dissertação, pretende-se, sob a ótica da Linguística Aplicada em configuração com a autoetnografia, oferecer uma narrativa autoetnográfica do processo formativo, a proposta de intervenção e a descrição da unidade didática elaborada. Assim como discorrer sobre “[...] a atuação do professor/pesquisador na proposta desenvolvida” (PARDO, 2019. p. 17), sendo através desses pressupostos metodológicos que haverá a geração e análise de dados.

Assim, esses pontos metodológicos da pesquisa, ancorados na autoetnografia e na Linguística Aplicada, resultarão em uma análise do meu processo de formação enquanto

professora, a qual será estruturada a partir da narrativa autoetnográfica. Por essa forma, a seguir, serão trazidos a contextualização da pesquisa, os procedimentos de geração e análise dos dados, os objetivos pedagógicos que se pretendem buscar através da proposta de intervenção pedagógica de uma unidade didática que traz a educação linguística na oralidade em língua adicional como foco.

### **3.1.1 Procedimentos de geração e análise de dados**

Como metodologia possível no campo da Linguística Aplicada, trago a autoetnografia para esta pesquisa, que resultará na análise a fim de compreender minhas representações através da oralidade e da educação linguística, por meio de procedimentos variados que permitirão serem observados e estudados. Os instrumentos utilizados para gerar os dados, sob os pressupostos metodológicos estabelecidos na autoetnografia são diversificados, mas concentram-se no diário reflexivo, nos memoriais descritivos e nas tarefas do componente Educação Linguística, a partir dos quais resultaram em narrativas autoetnográficas.

Portanto, são esses registros que permitirão a revisão de domínios e das práticas sociais envolvidas na minha rotina. Eles são fundamentais para a revisão dessas interações, com as quais se construirão sentidos em relação ao que foi vivenciado durante a intervenção pedagógica (PARDO, 2019), que será proposta, além de refletir sobre os caminhos que a minha formação como professora me levou (GARCEZ; SCHULZ, 2015).

Por essa forma, Pardo (2014) explica que a geração e análise de dados em pesquisas autoetnográficas na Linguística Aplicada se configuram em um grande desafio porque o professor autoetnógrafo carrega inúmeras responsabilidades, como elaborar os planos de aula, o material didático, lidar com o cotidiano da escola como conflitos e indisciplina – faces que compõem os procedimentos, somado ao tempo de estudos na formação continuada.

Isto posto, devido ao delineamento da pesquisa, a qual foca na minha trajetória como docente e na proposição da intervenção pedagógica sob a perspectiva da educação

linguística, a geração e a análise de dados se darão em torno desses registros. Contudo, de acordo com Magalhães (2018), permitirão entender uma experiência cultural a partir da análise e descrição de uma experiência individual. Desta maneira, temos a narrativa autoetnográfica como ponto fundamental para essa pesquisa, que dá a forma descritiva da análise.

Após conhecer a metodologia da pesquisa, a próxima etapa da investigação é a contextualização e após a análise dos dados, construída através da narrativa autoetnográfica. De maneira descritiva, a análise dos registros demonstrará os encaminhamentos previstos nos objetivos de pesquisa. Portanto, os dados oriundos de diversos tipos de registros encontrados na autoetnografia responderão ao problema de pesquisa e aos objetivos da dissertação. Dando sequência, apresento o contexto de ambientação da pesquisa autoetnográfica.

### **3.2 Contextualização**

Conhecer o ambiente onde se pretende realizar a pesquisa é ponto fundamental para entender as motivações e seus delineamentos. Desta forma, serão apresentados o município onde nasci, vivo e trabalho, minha formação enquanto docente, que por sua vez é delineada por políticas linguísticas e educacionais e os ambientes escolares nos quais atuo desde minha entrada no magistério público municipal.

Atualmente, trabalho no mesmo município em que nasci e tive minha formação acadêmica: Sant'Ana do Livramento/RS. A cidade conhecida pelo título de "Fronteira da Paz"<sup>25</sup> foi fundada em 30 de julho de 1823 e também é símbolo de integração do MERCOSUL, pois é uma cidade que faz fronteira com o país vizinho, o Uruguai. Em conjunto, são consideradas cidades-gêmeas, pois há uma fronteira política e comercial livre, além da área urbana única entre dois países, um aglomerado urbano (BENTO, 2012). Essa peculiaridade da proximidade entre Livramento e Rivera leva ao pensamento

---

<sup>25</sup> Não pretendo debater sobre o título nesta dissertação, mas entendo que deve ser problematizado. Ressalta-se que a fundação do município deu-se em meio a períodos de guerra e estudos atuais apontam a ocorrência de diversos tipos de violência com maior incidência em Sant'Ana do Livramento em relação a outros municípios do estado do Rio Grande do Sul (COSTA; NARVAZ; CAMARGO, 2018, p. 234).

de que a língua espanhola é muito presente nas vidas dos fronteiriços, além de outros fatores culturais, o que não deixa de ser realidade. Porém há outros detalhes que envolvem esses locais que dizem o contrário e que observo nas escolas em que trabalho.

Dessa forma, a proximidade entre as duas cidades é evidente, contudo saliente que essa ligação é mais forte no centro urbano das cidades-gêmeas. Nessa região em que há troca cultural direta, em que o convívio é diário e se torna único, é como se formassem uma única cidade. Mas como foi antecipado, as escolas localizadas na zona rural de Sant'Ana do Livramento não possuem as mesmas vivências culturais.

Ao longo de sete anos como professora na rede municipal de ensino de Sant'Ana do Livramento, trabalhei em escolas localizadas na zona rural do município. O trajeto para chegar nessas escolas envolve grandes distâncias. Já percorri 80 quilômetros, diariamente, para chegar em uma delas, ou seja, 160 quilômetros todos os dias, em transportes escolares (muitas vezes em condições precárias). Cada escola do campo com sua peculiaridade, com sua distância, com sua dinâmica social e cultural – ligadas ao tipo de formação da comunidade.

Assim, há antigas escolas fundadas para atender a um público (filhos de empregados de estancieiros, por exemplo) e que agora possui uma comunidade heterogênea com famílias de quilombolas, famílias assentadas pela Reforma Agrária, agricultores familiares, empresários do agronegócio e imigrantes. Como há, também, várias escolas que foram fundadas em razão e empenho da luta popular ligada ao MST, quando famílias foram assentadas pela Reforma Agrária, a partir da década de 1990, na região e as quais, majoritariamente, são compostas por agricultores familiares.

No município há escolas que atendem em torno de 100, outras têm 50 alunos e todas de ensino fundamental, o que configura, mesmo nas maiores escolas da zona rural em turmas com 10 alunos em média. Há, ainda, aquelas que precisam fazer o que chamam de *enturmação*, a mescla de duas turmas de anos diferentes em função do baixo número de alunos, formando assim uma sala de aula multisseriada, prática prevista nas diretrizes da educação do campo, mas que deve ser evitada.

Em geral, os alunos das escolas localizadas no campo se deslocam poucas vezes até o centro da cidade, conhecem pouco das áreas urbanas das cidades-gêmeas e não

possuem profunda intimidade com o idioma espanhol como o senso comum imagina muitas vezes por se tratar de Sant'Ana do Livramento/Brasil e Rivera/Uruguai. Há aquelas escolas que estão mais próximas dos municípios vizinhos como Dom Pedrito, Rosário do Sul e Quaraí do que do seu próprio centro urbano em Sant'Ana do Livramento.

Contudo, nessas comunidades todos vivem e sobrevivem em razão do trabalho no campo. Esses alunos, desde muito cedo, trabalham com as suas famílias, são produtores de hortaliças, ou trabalham com a criação de ovelhas e gado, também há representantes de agroindústrias, cultivando, sobretudo, milho e soja, existem famílias cooperativadas para comercialização do leite e seus derivados. Assim, seus filhos, meus alunos, também se deslocam de localidades diferentes e distantes para chegar, através do transporte escolar, até ao prédio das escolas em que estudam.

Outro aspecto importante a ser mencionado é a precariedade das escolas, na maioria não há nem mesmo um bom sinal de telefonia, o que limita o acesso à internet (não apenas nas escolas, mas nas localidades onde vivem os alunos). As estradas vicinais, que sem pavimentação, inviabilizam aulas em dias de chuva, problemas com a distribuição de luz, água (geralmente de poços artesianos sem tratamento adequado da água), falta de materiais escolares, estruturas dos prédios em ruínas (que se mantém em pé pelo empenho do fator humano, pela insistência dos profissionais que trabalham nesses locais e inúmeras vezes realizam as melhorias e solucionam os problemas estruturais com próprio dinheiro).

Em 2020, com o contexto pandêmico, o uso de smartphones era a solução ideal para aulas remotas, porém não para a realidade dessas escolas. Nem todos os alunos têm smartphones ou acesso à internet facilitado. Assim, essa situação limita as possibilidades ao uso de aplicativos como *WhatsApp*, salientando que o seu alcance não atinge todos os alunos. Em uma das escolas em que trabalhei, em 2020, somente 44% dos alunos tinham acesso às aulas enviadas pelo *WhatsApp*, o que forçou uma nova maneira de entregar os materiais de aula aos discentes.

Dessa forma, foi criado um kit pedagógico, no qual as aulas eram impressas (com recursos próprios dos professores) e enviadas com todo material escolar necessário para realização das atividades, os quais foram entregues nas casas de cada aluno ou em plantões na escola com equipe reduzida. Seguindo todos os protocolos de saúde vigentes

na época e sem o suporte da SME-LVTO, o deslocamento e demais gastos envolvidos nessa logística, eram, mais uma vez, ônus para os docentes. Somente em novembro de 2020 ocorre iniciativa do governo municipal a fim de atender as escolas do campo e dar continuidade aquilo que os professores já o faziam, disponibilizando o transporte escolar para entrega dos materiais.

Assim, essa contextualização parte da minha experiência de sete anos de trabalho como professora nessas escolas localizadas na zona rural de Sant'Ana do Livramento, um dos maiores municípios em extensão territorial do estado do Rio Grande do Sul. E, muito do imaginário fronteiriço se dá nos limites geográficos urbanos. Nas áreas rurais, essa proximidade não parece acontecer com tamanha facilidade como na zona urbana das duas cidades.

Por outro lado, a contextualização da pesquisa vem antes dessa ambientação na educação do campo e até mesmo antes da minha formação como professora, pois o meu contato com a língua se deu inicialmente pela posição geográfico-política em que me encontro. Depois, as políticas educacionais e linguísticas foram delineando meu olhar e minha relação com o espanhol e com o ensino de línguas, pois determinaram minha entrada no ensino superior na área de Letras, o qual trazia habilitação em língua espanhola, em uma universidade particular através do PROUNI, seguindo um acordo que vai além da educação, um acordo econômico entre Brasil e Espanha.

Logo, minha relação com a cultura que envolve o espanhol do Uruguai é intrínseca a minha formação como indivíduo, pois nasci e vivo sendo uma fronteiriça. Convivo em dois países como se morasse em um só. As interações sociais envolvem, de forma natural para mim, as duas línguas: português e espanhol, e também oportunhol. Tenho familiares uruguaios, sobrinhas brasileiras que possuem como língua materna o espanhol, livros, as rádios, as notícias, as redes sociais virtuais (e reais, de interação física) que envolvem os dois países, as duas línguas.

Porém, a visão de que a língua é estanque, um código a ser decifrado, de que o ensino deve ser realizado por meio de repetição de exercícios, uso de modelos e exemplos, professor como detentor do saber, enfim, um modelo tradicional de ensino é uma herança vinda da minha forma de ser ensinada desde o Ensino Fundamental, Médio até ao Ensino Superior. Aprendi dessa forma e fui ensinada a ensinar de igual maneira.

Por essa forma, vários documentos legais, como as leis e grades curriculares, além das minhas próprias lembranças e registros escolares (diários de classe, planos de aula) desenham a minha formação docente caracterizada, até então, por um ensino tradicional da língua. Assim, é com a entrada no MPEL, que minhas inquietações também se tornaram inquietações das minhas orientadoras, as quais despertaram em mim a virada no meu fazer pedagógico sob a perspectiva da educação linguística, visão que por muito tempo foi nublada (para não dizer ausente) em minha trajetória acadêmica (MOTA; DORNELLES; BENDER, 2022).

Por esses aspectos, o contexto da pesquisa se mostra desafiador, pois foge do esperado, sendo ambientes escolares diferentes e carentes, e foca em mim, em minha formação docente e na virada no meu fazer pedagógico. Entram em choque modos de interações sociais: as de meus alunos com o espanhol e com o Uruguai, e a minha relação com a fronteira Brasil e Uruguai, além de entrar em cena uma nova maneira de aprender e ensinar.

### **3.3 Metodologia da proposta de intervenção pedagógica**

A partir desta etapa, apresento os objetivos pedagógicos que se pretendem alcançar através da proposta de intervenção em sala de aula. Também passo a abordar os procedimentos, passo a passo, que serão utilizados para elaboração da unidade didática, a qual vislumbra promover a educação linguística utilizando a oralidade no ensino de língua espanhola.

#### **3.3.1 Objetivos pedagógicos**

##### **3.3.1.1 Objetivo geral**

Desenvolver a oralidade em espanhol por meio do resgate de saberes tradicionais locais através da gravação de áudios no *WhatsApp*.

### 3.3.1.2 Objetivos específicos

- (1) Ativar conhecimentos prévios;
- (2) Ler (ver, escutar, ler etc.) textos multimodais<sup>26</sup> em espanhol;
- (3) Refletir sobre a presença e importância dos saberes tradicionais;
- (4) Exercitar os conhecimentos sobre a língua;
- (5) Realizar entrevistas de pessoas da comunidade a fim de resgatar saberes tradicionais locais;
- (6) Relatar as entrevistas de maneira breve (relato curto);
- (7) Registrar em espanhol, através da escrita e reescrita, um saber tradicional local coletado;
- (8) Gravar no *WhatsApp* áudio do registro escrito em espanhol do saber tradicional local coletado;
- (9) Socializar o áudio em espanhol através do seu envio nos grupos de *WhatsApp*;
- (10) Realizar a avaliação das tarefas e (auto)avaliação através de uma lista de constatação.

---

<sup>26</sup> O conceito, para Rojo (2012, p. 13), aponta para leituras diversas disponíveis na "[...] multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos [...]" que circulam. A autora explica: "Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar" (ROJO, 2012, p. 19).

### 3.3.2 Proposta de intervenção

Conforme o delineamento visto ao longo do trabalho dissertativo autoetnográfico, foi desenvolvida uma proposta de intervenção, a qual se configura em uma unidade didática (SCHLATTER; GARCEZ, 2012) que visa à gravação de áudios em espanhol no *WhatsApp* como forma de registro dos saberes tradicionais da comunidade escolar. A unidade didática está em consonância com o que é preconizado no Referencial Curricular Municipal de Sant'Ana do Livramento, atendendo aos objetivos previstos para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas para turmas do 8º ano do Ensino Fundamental (SANT'ANA DO LIVRAMENTO, 2020).

A unidade didática que recebe o nome de **Saberes de tu hogar: educación lingüística para todos** será destinada a professores que procuram por atividades que contemplem temáticas da educação do campo e da educação linguística em língua adicional (espanhol), perpassando pela interdisciplinaridade. Entendendo assim que o professor de língua espanhola também é um agente mobilizador da interdisciplina nas escolas, sendo ele o vetor da temática e desenvolvedor das tarefas contidas na unidade didática.

Saliento a interdisciplinaridade, pois é abordado como tema os saberes tradicionais, os quais podem envolver, por exemplo, a História, Geografia, Ciências e Língua Portuguesa. Até mesmo dissociar-se da disciplina de Espanhol, pois a educação linguística também é uma tarefa de todas as disciplinas, não apenas as ligadas às linguagens. Afinal, a leitura do mundo está presente em todo e qualquer aspecto social cultural (FREIRE, 2011). Schlatter e Garcez (2012, p. 20) discorrem sobre uma *atitude interdisciplinar* a qual dá espaço para que diferentes pontos de vista sejam valorizados na construção do conhecimento e de parcerias, “[...] que capacitem a responder, da melhor maneira possível, aos problemas colocados pela realidade.”

**Saberes de tu hogar** é direcionada a docentes e disponibilizada no formato digital PDF no repositório de dissertações<sup>27</sup> da UNIPAMPA. Composto por oito etapas, a

---

<sup>27</sup> O repositório da UNIPAMPA está disponível no link: <https://dspace.unipampa.edu.br//>.

descrição da proposta também tem sugestões para enriquecer a busca do professor e dá acesso aos conteúdos e tarefas designadas para os alunos. A unidade didática é destinada à turma do 8º ano do Ensino Fundamental e segue orientações do RCM-LVTO.

Conforme indicam os objetivos de conhecimento no eixo *oral* e depois *escrita* presentes no Referencial Municipal, a unidade didática proporciona: “Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico” (SANT’ANA DO LIVRAMENTO, 2020, p. 97) e “Produção de textos escritos com mediação do professor/colegas” (SANT’ANA DO LIVRAMENTO, 2020, p. 98).

Como habilidades mobilizadas no eixo oral: EF08LI03RS-1SL-1 e EF08LI07RS-1SL-1 constam “Construir o sentimento global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes [...]” (SANT’ANA DO LIVRAMENTO, 2020, p. 97) e “Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário na língua estrangeira, considerando os diversos países que a têm como língua oficial ou não” (SANT’ANA DO LIVRAMENTO, 2020, p. 98).

E, no eixo escrita, a habilidade EF08LI11RS-1SL-1: “Produzir textos como o uso de estratégias de escrita [...]” (SANT’ANA DO LIVRAMENTO, 2020, p. 99), associada à habilidade presente na BNCC – EF08LI11 – a qual instrui na produção de textos como “[...] relatos pessoais, mensagens instantâneas, entre outros, com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final) [...]” (BRASIL, 2018, p. 257).

Na Tabela 1 (na sequência), há os objetivos e habilidades previstas no Referencial Municipal de Sant’Ana do Livramento/RS que são contemplados na unidade didática. Os trechos do documento podem ser lidos após a apresentação da Tabela 1, nas Figuras 5 e 6, respectivamente.

Tabela 1 – Objetivos e habilidades da unidade didática **Saberes de tu hogar**

Objetivos	Habilidades eixo oral (Referencial Municipal)	Habilidades eixo escrita (Referencial Municipal e
-----------	--	--

		BNCC)
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico</li> <li>– Produção de textos escritos com mediação do professor/colegas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– EF08LI03RS-1SL-1 “Construir o sentimento global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes [...]”</li> <li>– EF08LI07RS-1SL-1 “Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário na língua estrangeira, considerando os diversos países que a têm como língua oficial ou não”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– EF08LI11RS-1SL-1 “Produzir textos como o uso de estratégias de escrita [...]”</li> <li>– EF08LI11 (BNCC) Produção de textos como “[...] relatos pessoais, mensagens instantâneas, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final) [...]”.</li> </ul>

Fonte: Da autora.

Figura 5 – Recorte do Referencial Curricular Municipal da habilidade EF08LI03RS-1SL-1

	Compreensão o oral	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico	<b>(EF08LI03)</b> Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.	<b>(EF08LI03RS-1)</b> Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes (tais como notícias, informes de trânsito, previsão do tempo, dentre outros), no presente, passado e/ou futuro.  <b>(EF08LI03RS-1SL-1)</b> <b>Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes (tais como notícias, informes de trânsito, previsão do tempo, dentre outros), no presente, passado e/ou futuro, conforme as necessidades da língua estrangeira.</b>
--	--------------------	---	--	---

Fonte: Sant’Ana do Livramento, 2020, p. 97.

Figura 6 – Recorte do Referencial Curricular Municipal da habilidade EF08LI07RS-1SL-1

	Práticas de leitura e fruição	Leitura de textos de cunho artístico/literário	<b>(EF08LI07)</b> Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir	<b>(EF08LI07RS-1)</b> Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua
--	-------------------------------	--	---	---

97

			do patrimônio artístico literário em língua inglesa.	inglesa, considerando os diversos países que a tem como língua oficial ou não.  <b>(EF08LI07RS-1SL-1)</b> <b>Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário na língua estrangeira, considerando os diversos países que a tem como língua oficial ou não.</b>
--	--	--	--	---

Fonte: Sant'Ana do Livramento, 2020, p. 97-98.

Outro aspecto importante do material é a possibilidade de adaptação quanto a modelos de ensino presencial, remoto ou híbrido<sup>28</sup> – prevendo que cada professor usuário faça as adequações necessárias. A unidade didática, que foi idealizada em contexto pandêmico, levou a uma formulação que pudesse ser utilizada de formas diferentes e adaptáveis à situação de ensino que o professor esteja vivendo.

Já a temática dos saberes tradicionais contempla o que a LDB sugere para Educação do Campo: valorizar o patrimônio imaterial dos povos do campo (BRASIL, 1996). E, também é um meio de inserir e incentivar a oralidade na língua adicional sob o viés da educação linguística, tendo uma abertura para realização de trabalhos interdisciplinares, de acordo com a BNCC e com os referenciais curriculares do Estado do RS e municipal de Sant'Ana do Livramento.

<sup>28</sup> Os modelos se diferenciam entre si: presencial é o ensino dentro das dependências escolares, contando com a presença física docente e discente; o remoto quando a dinâmica da aula se dá através de outros meios, sem a presencialidade física de seus atores e, por fim, o híbrido, sendo a mescla dos modelos anteriores. Moran (2015) explica que o modelo híbrido são as inúmeras formas e possibilidades de ensinar, seja por meio de tecnologias ou não.

Como está prevista a socialização dos áudios gravados pelos alunos, faço a seguinte sugestão: realizar uma troca entre escolas, caso seja viável, visto que há professores que, como eu, já lecionaram em mais de uma escola ou ainda formar parcerias com outros colegas de trabalho, que também possam aplicar a proposta pedagógica em outra escola para que, no fim, compartilhem o resultado final entre as turmas das escolas. Essa dinâmica permitirá a troca e disseminação dos saberes tradicionais, além de promover a escuta de uma pessoa externa à comunidade falando em espanhol.

Deste modo, a seguir há o aprofundamento da proposta de intervenção pedagógica da unidade didática ***Saberes de tu hogar: educación lingüística para todos***. Cada etapa será descrita e associada a seu objetivo pedagógico pretendido.

### 3.3.3 Procedimentos de intervenção

As etapas para a aplicação da unidade didática ***Saberes de tu hogar: educación lingüística para todos*** possuem uma previsão de 12 horas/aula – uma estimativa, a qual pode (e deve) ser alterada conforme a necessidade do professor e sua turma. Para minha experiência como professora da rede municipal de ensino, a utilização de 12 horas/aulas de Espanhol equivale a um trimestre de aula e por isso a opção de manter a unidade didática dentro de uma etapa prevista nos currículos escolares em que atuo. Abaixo há apresentação sintetizada da unidade didática (Tabela 2), na qual são observadas as oito etapas, suas unidades e subunidades, objetivos específicos e o tempo necessário para cada unidade.

Tabela 2 – Síntese da unidade didática ***Saberes de tu hogar***

Unidade/Tempo estimado (hora/aula)	Subunidades	Conteúdo	Objetivo específico da etapa
------------------------------------	-------------	----------	------------------------------

1ª – <i>Actividad diagnóstica</i> (1h/a)	<i>Actividad diagnóstica</i>	– Orientações para o docente	(1) Ativar conhecimentos prévios; (10) Realizar avaliação das tarefas e/ou autoavaliação através de uma lista de constatação
	<i>Actividad diagnóstica</i>	– Atividade diagnóstica disponibilizada	
2ª – <i>Saberes del mundo</i> (2h/a)	<i>Saberes del mundo</i>	– Orientações para o docente	(1) Ativar conhecimentos prévios;
	<i>Saberes del mundo – Escuchar, leer, mirar y conocer otros lugares a través del español</i>	– Atividades disponíveis: sinopse do áudio e dos vídeos; degravação do áudio	(2) Ler (ver, escutar, ler etc.) textos em espanhol; (3) Refletir sobre a presença e importância dos saberes tradicionais; (10) Realizar avaliação das tarefas e/ou autoavaliação através de uma lista de constatação
3ª <i>Estudiando el idioma</i> (2h/a)	<i>Estudiando el idioma</i>	– Orientações para o docente	(3) Refletir sobre a presença e importância dos saberes tradicionais;
	<i>Estudiando el idioma – Entendiendo los textos</i>	– Tarefas disponibilizadas	(4) Exercitar os conhecimentos sobre a língua; (10) Realizar avaliação das tarefas e/ou autoavaliação através de uma lista de constatação
4ª – <b>Saberes de tu hogar</b> – <i>En búsqueda de saberes tradicionales</i> (1h/a)	<b>Saberes de tu hogar</b> – <i>En búsqueda de saberes tradicionales</i>	– Orientações para o docente	(5) Realizar entrevistas de pessoas da comunidade a fim de aprender sobre saberes tradicionais locais;
	<b>Saberes de tu hogar</b> – <i>En búsqueda de saberes tradicionales</i>	– Atividade com roteiro de entrevista disponível	(10) Realizar avaliação das tarefas e/ou autoavaliação através de uma lista de constatação
5ª – Breve relato de las entrevistas (1h/a)	<i>Breve relato de las entrevistas</i>	– Orientações para o docente	(6) Relatar as entrevistas de maneira breve (relato curto); (10) Realizar avaliação das tarefas e/ou autoavaliação através de

			uma lista de constatação
6ª – <i>Registrando Saberes de tu hogar</i> (3h/a)	<i>Registrando Saberes de tu hogar</i>	– Orientações para o docente	(7) Registrar em espanhol, através da escrita e reescrita, um saber tradicional local coletado;
	<i>Registrando Saberes de tu hogar</i>	– Atividade com roteiro para escrita	(10) Realizar avaliação das tarefas e/ou autoavaliação através de uma lista de constatação
7ª – <i>Socializando Saberes de tu hogar</i> (1h/a)	<i>Socializando Saberes de tu hogar</i>	– Orientações para o docente	(8) Gravar no <i>WhatsApp</i> , áudio do registro escrito em espanhol do saber tradicional local coletado;
			(9) Socializar o áudio em espanhol através do seu envio nos grupos de <i>WhatsApp</i> ;
			(10) Realizar avaliação das tarefas e/ou autoavaliação através de uma lista de constatação
8ª – <i>Evaluación y autoevaluación</i> (1h/a)	<i>Rúbrica de evaluación</i>	– Orientações para o docente	(10) Realizar avaliação das tarefas e/ou autoavaliação através de uma lista de constatação
	<i>Rúbrica de autoevaluación</i>	– Listas de constatação de avaliação e autoavaliação disponibilizadas	

Fonte: Da autora.

Essa apresentação esquemática da unidade didática ***Saberes de tu hogar: educación lingüística para todos*** dá uma visão geral da produção pedagógica elaborada ao longo dos estudos no MPEL, respondendo aos objetivos específicos dessa investigação. Na sequência, será realizada a análise do meu processo formativo, a qual contemplará através da escrita autoetnográfica a narrativa dessa virada e a descrição mais detalhada da unidade didática, vislumbrando a presença da educação linguística em minha formação ao longo do mestrado e em meu fazer pedagógico.

## 4 ANÁLISES DO PROCESSO FORMATIVO

### 4.1 A narrativa autoetnográfica

Por se tratar de um trabalho autoetnográfico, optei por construir uma narrativa autoetnográfica para apresentar a análise dos dados gerados. Um aspecto importante é que esse tipo de análise dá especial atenção para o processo que envolve a narrativa mais do que o resultado final, pois retrata a visão do próprio pesquisador participante ao longo de sua investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, diferentes fontes de dados enriquecem e podem legitimar a análise dos dados de uma pesquisa. Nesse caso, um memorial descritivo, abordando minha ligação com o ensino e outro com minhas inquietações – datados de 13 e 18 de fevereiro de 2020; o diário reflexivo (compreendido de fevereiro a setembro de 2021 com 13 inserções) e a participação do componente curricular Educação Linguística durante os estudos do MPEL no primeiro semestre de 2020.

Em fevereiro de 2020, a pedido de minha orientadora, enviei um e-mail com um memorial descritivo, trazendo minha trajetória no ensino, e outro com as inquietações em relação à língua e meu fazer pedagógico. Nesses documentos, já evidenciei a preocupação com o modelo de ensino tradicional, presente ao longo de minha formação e como profissional, e a ausência da oralidade em minhas práticas pedagógicas. No excerto<sup>29</sup> 01, a seguir, identificam-se esses relatos:

Logo, as [minhas] aulas de Língua Espanhola são extremamente básicas e tradicionais, não consigo aplicar oralidade e muito menos exigir dos alunos, não apenas pela minha insegurança em falar em Espanhol como também porque os alunos não possuem intimidade alguma com a língua. No geral, os alunos gostam das aulas, mas me frustro porque está longe do ideal ou do meu esperado para as aulas. Nem mesmo percebo o Portunhol, seja como dialeto ou interlíngua. Sinto que não consigo dar uma educação de excelência para meus alunos, me envergonho, mas estou em busca da mudança. (EXCERTO 01).

No trecho acima, há consciência da metodologia de ensino tradicional em minhas aulas, além de admitir a ausência da oralidade. Assim, quando admito que a oralidade não é presente em minhas aulas e demonstro o quanto as práticas pedagógicas são

---

<sup>29</sup> Por opção, os excertos possuem uma formatação diferente das citações diretas longas.

inflexíveis – confirmando o que argumentam Silva e Martins (2022, p. 51): “[...] se os professores não possuem habilidades orais, como serão capazes de desenvolver tais habilidades em seus alunos?”. Da mesma forma, ao lermos o seguinte excerto (Excerto 02), retirado do diário reflexivo escrito no dia 15 de fevereiro de 2021:

Passei a perceber mais o quanto eu sou preconceituosa e medrosa com relação às línguas, não só no ensino, mas em tudo, o quanto estava e ainda estou presa às velhas concepções de língua, ora culpo minha formação acadêmica por isso, ora o senso comum que vem antes dos estudos na graduação. Porém, esse preconceito e essas falhas que percebo nitidamente agora foram notadas a partir (talvez no desejo inocente de fazer um mestrado) do pedido da professora Sara para que eu escrevesse [...]. Nesse momento tentei ser honesta comigo e principalmente com a professora, pois lá no fundo eu sabia e via problemas [...], descontentamentos, certos receios, [...]. Entendo que foi aqui, com a honestidade e humildade que comecei a me abrir para as mudanças, [...]. (EXCERTO 02).

Outros pontos a serem elencados demonstram como eram as minhas representações relativas à língua: oriundas de fatores socioculturais (OLIVEIRA, 2017. BAGNO; RANGEL, 2005). Da mesma forma, os excertos 03 e 04, na sequência, mostram como a língua é percebida enquanto uma identidade nacional, envolta à unicidade e perfeição enquanto gramática e usos (BAGNO; RANGEL, 2005. ANJOS, 2016) que apenas no contato físico-geográfico é possível vivê-la e aprendê-la:

Parece que realmente a localização geográfica das escolas é agravante para esse distanciamento entre essas culturas, além do distanciamento, a falta de intimidade com o estrangeiro, visto que as famílias dos meus alunos vieram de municípios de outras regiões do estado gaúcho que não são limítrofes com o Uruguai. (EXCERTO 03).

Agora, o que me pergunto inúmeras vezes é como será a inclusão de Língua Inglesa nessas escolas, com professores como eu, sem o mínimo de formação ou intimidade com essa língua [...]. (EXCERTO 04).

No excerto 04, também se percebe a preocupação com as consequências da política linguística ao refletir sobre a Língua Inglesa presente na BNCC. Política que desenha os rumos do ensino de línguas no Brasil (LORENCENA SOUZA, 2017). Contudo, especificamente, na BNCC, identifica-se mais um apagamento da presença da

língua espanhola e do ensino de outras possíveis línguas, uma vez que se menciona somente o ensino de inglês em seu texto (DORNELLES; IRALA, 2021).

Outra característica que percebo em minha narrativa anterior às aulas do mestrado, as quais mobilizaram minhas representações, é o paradigma monolíngue. No excerto 05, descrevo minha percepção relativa à desvalorização da língua espanhola em detrimento da língua inglesa nos ambientes onde trabalho.

[...] me chamou atenção a indiferença que o ensino de Língua Espanhola é tratado, não sendo valorizado pelos alunos e, até mesmo pelas escolas. Este ano, com a inclusão do ensino de Língua Inglesa ficou mais evidente, mais clara essa diferença. Ouvi dos pais em uma reunião expressões como “Finalmente vão dar Inglês” ou “Agora sim!!!” – todos felizes com a inclusão da disciplina. (EXCERTO 05).

A concepção da supremacia de uma língua sobre outra (SANTO; SANTOS, 2018), da ideia de unicidade (ANJOS, 2016), acaba por hierarquizar e dar o status de língua global ao inglês. Associada a essas ideias percebidas no senso comum e nos planos políticos que norteiam o ensino de línguas no Brasil, outros idiomas perdem espaço em detrimento ao inglês, considerado como uma língua franca.

Contudo, essa visão dizia mais sobre mim do que sobre meus alunos. Além disso, a visão de língua enquanto código estanque era refletida em meu fazer pedagógico, o que foi duramente admitido, mas aberto, a fim de buscar por uma mudança – premissa que o MPEL busca: auxiliar e qualificar profissionais das Letras estimulando práticas inovadoras (UNIPAMPA, 2018), o qual pode ser lido na sequência:

Art. 1º O PPGEEL tem como principal objetivo promover a qualificação da docência na área da linguagem e estimular práticas inovadoras e o desenvolvimento de produto pedagógico por meio do aprofundamento de estudos teóricos e da reflexão sobre processos de ensino e aprendizagem. (UNIPAMPA, 2018, p. 01).

Desse modo, admitir um ensino tradicional e reconhecer o “medo” de trabalhar com a oralidade significou a quebra de uma barreira e o início da busca por mudança – contemplando o objetivo principal do MPEL, mobilizando minhas representações relativas ao ensino de línguas e me levando ao processo da virada (BAGNO, 2002). Assim, no excerto 06, é possível identificar como a língua adicional (considerada assim agora) era

tratada como língua estrangeira por mim, além de reforçar a ideia do paradigma monolíngue:

Meus medos e anseios com relação a qualidade do ensino, a falta da oralidade [...], como fazer render um encontro semanal com os alunos, como fazer um ensino significativo de fato para eles, e, atualmente, não relacionado ao Espanhol, mas ao ensino de Língua Inglesa, que professora será eu ministrando essas aulas com o mínimo de conhecimento e absolutamente nenhuma intimidade com a língua. (EXCERTO 06).

No Excerto 06, minhas preocupações são evidentes e ligadas, mesmo que inconsciente, com a política linguística e educacional que delineou esses dilemas enfrentados por tantos professores de língua espanhola, ao menos no Estado do Rio Grande do Sul. Já que por meio do movimento #FicaEspanhol, esses professores conquistaram com a PEC 2170/2018 a permanência do ensino de Língua Espanhola nas escolas de ensino básico no RS. Porém, isso acarreta no detrimento do espanhol frente ao ensino de inglês, já que o último segue presente em outras políticas educacionais, por exemplo, na própria BNCC e segue contemplado no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – ao contrário do ensino de língua espanhola<sup>30</sup>. E, entre outros aspectos que também enfraquecem a presença do espanhol nas escolas, está a grade curricular com menos horas/aula para disciplina de Espanhol (CYPRIANO, 2022), fatos que reforçam o paradigma monolíngue, de inacessibilidade e isolamento de outras línguas, principalmente do inglês.

Após admitir a presença de um ensino tradicional no meu fazer pedagógico e identificar a forma que compreendia a língua, indico as políticas linguísticas e educacionais que influenciaram, de forma inconsciente, mas que me levaram até a chegada nos estudos do mestrado. É nessa etapa de minha formação acadêmico-profissional que passo a me considerar uma agente das políticas linguísticas e educacionais, não sendo mais um sujeito passivo a elas. Porém faço um adendo para esclarecer: compreendo que toda política linguística e/ou educacional chega não somente ao professor, mas aos estudantes do ensino básico, médio e superior também. Ou seja, vivemos essas políticas enquanto discentes e profissionais.

---

<sup>30</sup> Observado empiricamente e evidenciado no Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas e Literárias para o PNLD 2020 (BRASIL, 2018b), no qual menciona especificamente a Língua Inglesa como componente curricular de língua estrangeira.

Contudo, foi em 2006, quando iniciei a licenciatura de Letras Português/Espanhol que sem perceber ou questionar essa obrigatoriedade do ingresso nesse curso, percebo agora o quanto era sujeita a viver e aplicar uma política linguística *top-down*, como descrevo no excerto 07:

[...] me inscrevi no [Exame Nacional do Ensino Médio] ENEM [...] e, posteriormente, no PROUNI [...], tentando entrar via o programa na Universidade e no curso que já estava em andamento [licenciatura em História]. Brinco, que o Lula, nosso presidente na época, quem escolheu minha vocação profissional, pois só poderia ser contemplada com a bolsa de estudos no curso de licenciatura em Letras – Português/Espanhol e suas literaturas, sem perspectivas ou possibilidades de trocas. Sem opção, em 2006, ingresso no curso de Letras na universidade de minha cidade. (EXCERTO 07).

Com relação às políticas educacionais, a atuação em escolas rurais e posterior ingresso na graduação de Educação do Campo (UFSM) dão mais abertura para conscientização sobre o tema. Não somente quanto à educação, mas os assuntos vão se entrelaçando, causando uma apropriação crítica do tema que envolve as políticas linguísticas (por esse lado em razão de minha primeira formação no ensino superior e de atuação profissional) e as políticas educacionais, por tratarem das orientações para o ensino de línguas (mais específico) e para a educação do campo enquanto área de atuação (de forma mais ampla, tornando-se mais específica também com o aprofundamento dos estudos voltados para o ensino na educação do campo), como é evidenciado no excerto 08.

Em 2019, ingressei na graduação de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal de Santa Maria, na modalidade a distância, por sentir a necessidade de atender de maneira mais adequada aos meus alunos, além de ter descoberto uma paixão pela educação do campo. (EXCERTO 08).

Da mesma forma que o ensino de línguas é regido e orientado por documentos legais, a Educação do Campo também é. Além de ser materializada através da luta dos movimentos sociais que pressionaram os governos para criação de políticas públicas que deram origem e garantias para educação do campo, como, por exemplo, a criação de escolas do campo e formação de profissionais especializados e sensíveis às demandas, exigências e ao modo de vida das comunidades dessas escolas (PALUDO, 2012), que se constituem como sujeitos coletivos por direito (MOLINA, 2012).

Outro ponto importante, o qual provocou de fato a virada no meu fazer pedagógico, foram as aulas do componente curricular Educação Linguística, no semestre de 2020.01 do MPEL. Ao longo desse componente tive maior contato com conceitos e tarefas da educação linguística, fui provocada nessas aulas a pensar sobre a temática com relação a minha formação enquanto estudante, docente e pesquisadora. Conhecendo os objetivos do componente, percebo que foram atingidos plenamente. Os objetivos eram, segundo o plano de ensino:

Objetivo Geral: Mobilizar o conceito de educação linguística na interface com diferentes perspectivas do ensino de línguas.

Objetivos específicos: – Problematizar conceitos relativos ao ensino de línguas à luz da reflexão sobre Educação Linguística. – Produzir e/ou analisar materiais didáticos e de divulgação mobilizando a discussão teórica. (UNIPAMPA, 2020, p. 01).

No fórum de autoavaliação do componente curricular Educação Linguística (excerto 09) percebo o início da mudança, a virada no meu pensar e no fazer pedagógico – tenho contato com a teoria e passo a buscar sua aplicação no texto dissertativo do mestrado e, conseqüentemente, em minha rotina enquanto professora no ensino básico. Muitos conceitos e representações foram mobilizadas, além de trazer a ideia de que não preciso mudar e manter uma forma de aula ou de posicionamento, é necessário dar continuidade, atualizar, oportunizar novas experiências tanto para a professora quanto para a pesquisadora:

[...] O componente de Educação Linguística abriu novas perspectivas de ensino para mim, muita coisa que julgava "tarefa da profe de português" e que percebo ser minha e de todos professores, seja o público e disciplina que for. Meu pensamento engessado foi quebrado e entendo agora que não precisa ser remodelado e sim continuamente alimentado.

A educação linguística que vai muito além de mero contato com texto escrito, falado e sinalizado (aprendemos mais possibilidades com a Vanessa Vargas), também chega nas práticas pedagógicas, na formação crítica dos alunos e do próprio professor. [...] Acredito que apesar das dificuldades que eu tive e dos desafios propostos, cresci e repensei meu fazer pedagógico, enriqueci minha bagagem com o convívio, com as experiências compartilhadas, com os textos, vídeos, com o pensar... foi ótima a experiência, foi ótimo aprender e será melhor ainda seguir pensando na educação linguística. Mais uma experiência para além da vida acadêmica! (EXCERTO 09).

No excerto 09, evidencia-se uma quebra de paradigmas, por isso considero o início da virada no meu fazer pedagógico. Através do contato de novas perspectivas, ao menos para mim mesma, já que a educação linguística foi presente timidamente ao longo de minha formação, me deparo com o rompimento de um pensamento engessado, me levando a compreender na contínua busca do saber.

Em uma tarefa de participação em um fórum do componente Educação Linguística, a professora propôs que a turma relatasse um episódio de reflexão linguística, trazendo quais concepções de linguagem e/ou gramática haviam sido mobilizadas. Minha participação no fórum, na sequência com o excerto 10, traz a predominância do ensino tradicional da língua em minha formação e a lembrança de uma tarefa realizada na especialização é destacada.

Desde o ensino fundamental, médio e superior, passei por um aprendizado em que exigia e privilegiava a gramática. Somente no curso de especialização que tive um primeiro contato com coisas diferentes e ainda assim não as nomeava como sociolinguística. [...]

Neste dia sai convencida que sabia falar em espanhol apesar de todo pânico que tinha e do medo deste “trabalho”. Esta memória recuperada me ajudou a perceber que neste exercício a professora incentivava a fala sem preconceitos, correções ou preparação para ela. Uma maneira descontraída e despreziosa nos mostrando que para um não nativo da língua, não há problemas com as maiores preocupações que nós mesmos insistimos em nos preocupar: sotaque e equívocos. Porém, a exigência gramatical seguiu em outras atividades. (EXCERTO 10).

O que observo é o medo da oralidade e do erro nessa memória recuperada, a qual diz respeito dos medos que carrego até então, relacionados com o purismo da língua, de do mito da natividade, e talvez por essa razão eu mesma suprimia a oralidade em minhas aulas enquanto professora de espanhol, pois nem mesmo eu me atrevia a falar em espanhol. Esse estigma foi carregado até a chegada da Educação Linguística, quando, através do estudo, fui me desprendendo de velhas concepções e conhecendo novas possibilidades no ensino de línguas, incluindo a ideia de estudar e conhecer os gêneros discursivos em sala de aula (BAGNO, 2002). É o retorno de uma tarefa desse componente do MPEL, ainda no primeiro semestre de 2020, que percebo o gatilho para minha virada, pois a professora esclarece para mim que há diferentes formas de uso e efeitos na língua. No *feedback* é trazido a ideia que de fato em aulas de línguas adicionais cometemos erros ao falar de maneira que um nativo da língua não o faria. Porém, salientou que é preciso perceber que existem diferentes formas de uso da língua com

diferentes efeitos de sentido e atentou para que o nosso cuidado com a língua adicional estivesse localizado no sotaque, pois a língua possui muitos usos e todos têm certo valor na sociedade. Essas palavras me ajudaram a perceber a importância da educação linguística no ensino de línguas (seja materna ou adicional), a partir disso repensei conceitos de língua e passei a tentar incluir a educação linguística em minhas aulas nas turmas de ensino fundamental.

Essas novas possibilidades de ensino, de apresentação da língua, da ideia de ler o mundo (FREIRE, 2011), não somente decorar normas gramaticais e reproduzir sistematicamente a escrita, ignorando a oralidade entram em xeque. E, é esse movimento que abala e mobiliza minhas representações relativas às línguas e seu ensino. Conforme se lê no excerto 12, a virada linguística ocorre e é contínua e percebo que não há uma regra ou um caminho seguro:

“[...] mas ainda sem saber se estou fazendo certo. Voltar ao que era antes pode parecer tentador, mas já não consigo, então talvez eu esteja bem no meio do caminho” (EXCERTO 12).

A partir do ingresso no MPEL e da participação nos primeiros componentes curriculares no semestre 2020.01, principalmente pelo contato com a Educação Linguística, é que o planejamento das minhas aulas passou por uma profunda mudança. Novas maneiras de perceber a língua, as línguas adicionais e o processo de ensino-aprendizagem foram mobilizados, além de me desafiar a trazer a oralidade da língua adicional para sala de aula. Como resultado dessa virada provocada a partir do mestrado, elaboro a escrita dessa dissertação e apresento a descrição da proposta na sequência da narrativa, contemplando a educação linguística no ensino de língua espanhola no contexto da educação do campo.

#### 4.2 Descrição da unidade didática

Nessa sessão, o diálogo se dá em torno da apresentação, organização e o modo que o referencial teórico da dissertação, sobretudo sobre a educação linguística, reflete na proposta da unidade didática. Dessa forma, concomitante a descrição de **Saberes de tu hogar: educación lingüística para todos**, serão demonstradas as referências e

concepções trazidas ao longo da investigação, bem como recortes do material evidenciando a educação linguística na unidade didática.

Através de oito etapas, a unidade didática prevê 12 horas/aula para sua execução. Em cada unidade podem haver subunidades, ora direcionadas diretamente ao professor (com orientações, descrição das atividades, objetivos etc.), ora voltadas para os estudantes (com tarefas, links e QR Codes, por exemplo, que podem ser destacadas através de um *print*<sup>31</sup>, impressas e utilizadas em aula).

Assim, entendo que toda a unidade didática (na Figura 7 se observa a capa) possui relação direta com os princípios da educação linguística e da educação do campo, uma vez que em seu objetivo geral – *Desenvolver a oralidade em espanhol por meio do resgate de saberes tradicionais locais através da gravação de áudios no WhatsApp* – já direciona o olhar para a temática dos saberes tradicionais (ligados à educação do campo) e a abordagem de conteúdos diferenciada (educação linguística), além do contato com diferentes gêneros discursivos, transposições e temas significativos para os alunos daquela comunidade escolar.

Figura 7 – Capa da unidade didática ***Saberes de tu hogar: educación lingüística para todos***



Fonte: Da autora.

<sup>31</sup> Palavra da língua inglesa com tradução “imprimir” e forma a expressão que dá nome a foto feita da tela dos dispositivos digitais capturado pelo próprio dispositivo.

A unidade didática **Saberes de tu hogar** (Figura 8) mobiliza vários gêneros discursivos, como o fluxograma, vídeos, áudios, sinopse, de gravação, roteiro, entrevista, lista de constatação, entre outros. E, da mesma forma, são diversas maneiras de ler a cultura de uma sociedade que é múltipla, não necessariamente digital, mas multimodal (ROJO, 2012; SCHLATTER, GARCEZ, 2012, BAGNO, 2002) – uma das premissas para a educação linguística.

Figura 8 – Recorte de gêneros discursivos presentes em **Saberes de tu hogar**



Fonte: Da autora.

A partir dos princípios da educação linguística e da educação do campo, temáticas significativas e relevantes para as realidades vividas pelos estudantes no contexto do campo são trazidas (BAGNO, 2002; ROJO, 2012; OLIVEIRA, 2017). Da mesma forma, esses pressupostos estão em consonância com os documentos legais ao abordar saberes tradicionais através de diversos gêneros discursivos (BRASIL, 2001; VIEIRO, MEDEIROS, 2018; BRASIL, 2018a; SPANAVELLO *et al.*, 2018; SANT'ANA DO LIVRAMENTO, 2020).

Já o incentivo para oralidade ao longo da unidade didática pode ser percebido na presença de vídeos, áudios e diálogos em sala de aula em língua espanhola. Outra possível forma de trabalhar a oralidade é nas transposições de gêneros discursivos, oportunidades em que os estudantes relatam oralmente sobre as entrevistas e coletas realizadas e gravam seus áudios no *WhatsApp* (SCHLATTER, GARCEZ, 2012, BAGNO, 2002; BRASIL, 2018a; SANT'ANA DO LIVRAMENTO, 2020; SILVA; MARTINS, 2022).

Importante ressaltar a avaliação e a autoavaliação, as quais estão presentes em diversos momentos de ***Saberes de tu hogar***. A lista de constatação segue o modelo exemplificado por Schlatter e Garcez (2012) e Miquelante *et al.* (2017), prevendo duas listas: uma de avaliação voltada para as tarefas, nas quais os alunos avaliam o professor, e outra de autoavaliação, em que o estudante identifica seu próprio desempenho. Desse modo, a primeira lista de constatação pode ser levada para casa no fim de cada unidade para que o aluno a preencha e traga na aula seguinte, mas a segunda, de autoavaliação, haverá tempo reservado no fim da unidade didática para preenchê-la.

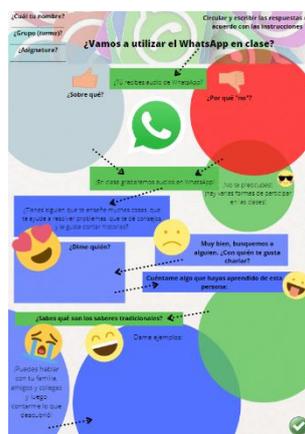
Portanto, a unidade didática ***Saberes de tu hogar*** está longe de um ensino tradicional - estanque, descontextualizado, prevalecendo somente habilidades de leitura e escrita, com avaliações quantitativas meramente burocráticas (BAGNO, 2002; CYPRIANO, 2022; SILVA; MARTINS, 2022). É um esforço para se pensar e incluir os princípios da educação linguística em meu fazer pedagógico, além de entrar em consonância com a educação do campo (minhas áreas de atuação), privilegiando, sobretudo, a questão da oralidade – um problema generalizado no ensino brasileiro (CYPRIANO, 2022).

### ***Saberes de tu hogar: educación lingüística para todos***

**Primeira unidade:** destinada à atividade diagnóstica (observada na Figura 9) através de um questionário em fluxograma. Nessa etapa, os alunos devem preencher o fluxograma e devolver para o professor, respeitando um prazo determinado pelo docente para a devolução da tarefa. Também, é sugerido apresentar a lista de constatação de

avaliação no fim de cada unidade, a qual o estudante pode preencher em casa e devolver na próxima aula. Assim, na unidade *Actividad Diagnóstica* existem duas subunidades (Tabela 3): a primeira com orientações para o docente a respeito da tarefa e da avaliação; a segunda com a atividade diagnóstica em si, que pode ser impressa, tirado um print ou enviada em outro formato digital separadamente para os estudantes preencherem. A proposta desta atividade disponibiliza contato com um gênero discursivo conhecido no campo da informática como fluxograma, no qual, conforme ocorre a leitura (e suas respostas), o leitor é direcionado à continuidade do texto. A unidade didática tem como objetivos: (1) Ativar conhecimentos prévios e (10) Realizar avaliação das tarefas e/ou autoavaliação através de uma lista de constatação, executados em 1 hora/aula. Salientando que a tarefa de avaliação pode ser realizada em casa.

Figura 9 – *Actividad diagnóstica*



Fonte: Da autora.

Tabela 3 – *Actividad diagnóstica*

Objetivos específicos	Presenças	Referências
(1) Ativar conhecimentos prévios; (10) Realizar avaliação das tarefas e/ou autoavaliação através de uma lista de	1 – Gêneros discursivos multimodais: fluxograma e entrevista 2 – Lista de constatação de avaliação	1 – Bagno (2002); Souza Filho (2015); Brasil (2018a); Sant'Ana do Livramento (2020); Silva e Martins (2022)

constatação	3 – Temática: saberes tradicionais 4 – Inclusão da comunidade escolar 5 – Textos multimodais 6 – Leitura, escrita e oralidade	2 – Brasil (1996); Schlatter e Garcez (2012); Silva e Martins (2022) 3 – Brasil (1996); Brasil (2001); II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (2004); Freire (2011); Rojo (2012); Oliveira (2017); Vieiro e Medeiros (2018); Spanavello <i>et al</i> (2018); Sant’Ana do Livramento (2020) 4 – Caldart (2012); Schlatter e Garcez (2012); Vieiro e Medeiros (2018) 5 – Bagno (2002); Schlatter e Garcez (2012); Rojo (2012); Sant’Ana do Livramento (2020) 6 – Bagno (2002); Rojo (2012); Brasil (2018a); Sant’Ana do Livramento (2020); Cypriano (2022); Miquelante <i>et al.</i> (2017)
-------------	--	--

Fonte: Da autora.

**Segunda unidade:** denominada *Saberes del mundo*, conta com três subunidades observadas na Figura 10 e na sequência a Tabela 4: *Saberes del mundo* (com orientações para o professor); *Saberes del mundo – Escuchar, leer, mirar y conocer otros lugares a través del español* (contendo sugestões de link de vídeos sobre saberes tradicionais e um QRCode com um áudio sobre o mesmo tema); e *Saberes del mundo – Sinopses* (possui sinopses de cada vídeo e do áudio disponibilizados na subunidade anterior). Com objetivos específicos que pretendem ao longo de 2 horas/aula: (1) Ativar conhecimentos prévios; (2) Ler (ver, escutar, ler etc.) textos em espanhol; (3) Refletir sobre a presença e importância dos saberes tradicionais; e (10) Realizar avaliação das tarefas e/ou autoavaliação através de uma lista de constatação. Na unidade, textos

multimodais são disponibilizados em links e um QRCode – sendo mais gêneros discursivos sendo mobilizados.

Figura 10 – Unidade Saberes del mundo



Fonte: Da autora.

Tabela 4 – Saberes del mundo

Objetivos específicos	Presenças	Referências
<p>(1) Ativar conhecimentos prévios; (2) Ler (ver, escutar, ler etc.) textos em espanhol; (3) Refletir sobre a presença e importância dos saberes tradicionais; (10) Realizar avaliação das tarefas e/ou autoavaliação através de uma lista de constatação</p>	<p>1 – Gêneros discursivos multimodais: áudio de <i>WhatsApp</i>, vídeo, sinopse, de gravação                  2 – Oralidade (leitura e escuta)                  3 – Temática: saberes tradicionais                  4 – Contato com outras culturas                  5 – Lista de constatação de avaliação</p>	<p>1 – Bagno (2002); Souza Filho (2015); Brasil (2018a); Sant’Ana do Livramento (2020); Silva e Martins (2022)                  2 – Bagno (2002); Rojo (2012); Brasil (2018a); Sant’Ana do Livramento (2020); Cypriano (2022)                  3 – Brasil (1996); Brasil (2001); II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (2004); Freire (2011); Rojo (2012); Oliveira (2017); Vieiro e Medeiros (2018); Spanavello <i>et al.</i> (2018);</p>

		<p>Sant'Ana do Livramento (2020)</p> <p>4 – Bagno e Rangel (2005); Schiffman (2006); Brasil (2018a); Rio Grande do Sul (2018); Schlatter e Garcez (2012) Leffa e Irala (2014); Sant'Ana do Livramento (2020); Silva e Martins (2022)</p> <p>5 – Brasil (1996); Schlatter e Garcez (2012); Silva e Martins (2022); Miquelante <i>et al.</i> (2017)</p>
--	--	---

Fonte: Da autora.

Na **terceira unidade** (Figura 11 e Tabela 5), em 2 horas/aula, em *Estudiando el idioma*, as duas subunidades dividem-se em: uma de mesmo título com orientações para os professores e a outra (*Estudiando el idioma – Entendiendo los textos*) com tarefas para realização dos alunos. O material disponibilizado pode ser enviado digitalmente, impresso ou transcrito no quadro em sala de aula. Como objetivos específicos que pretendem (3) Refletir sobre a presença e importância dos saberes tradicionais; (4) Exercitar os conhecimentos sobre a língua, as tarefas contemplam habilidades sugeridas no Referencial Municipal (EF08LI11RS-1SL-1 como estratégia de escrita a produção textual) e na BNCC (EF08LI11 produção de textos através de relatos pessoais, mensagens instantâneas, entre outros); e (10) Realizar avaliação das tarefas e/ou autoavaliação através de uma lista de constatação. Nessa etapa, percebe-se o estudo da língua de forma mais tradicional. Reforço que a partir dessas tarefas outras dúvidas e/ou possibilidades de ensino sobre a língua podem surgir em aula ou serem incrementadas pelo professor.

Figura 11 – Unidade *Estudiando el idioma*

Fonte: Da autora.

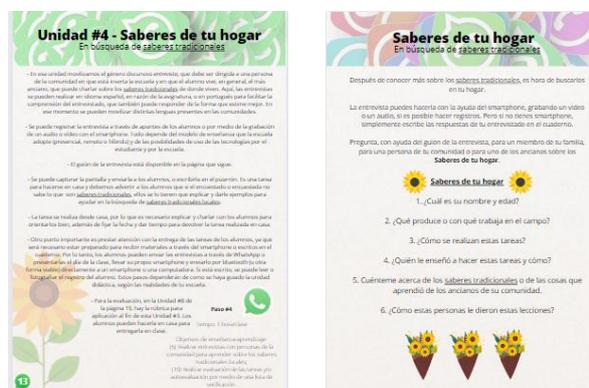
Tabela 5 – *Estudiando el idioma*

Objetivos específicos	Presenças	Referências
(3) Refletir sobre a presença e importância dos saberes tradicionais; (4) Exercitar os conhecimentos sobre a língua; (10) Realizar avaliação das tarefas e/ou autoavaliação através de uma lista de constatação	1 – Estudo da língua 2 – Refletir, escrever, ler e pensar a língua espanhola 3 – Temática: saberes tradicionais 4 – Lista de constatação de avaliação	1 – Bagno e Rangel (2005); Schiffman (2006); Brasil (2018a); Rio Grande do Sul (2018); Schlatter e Garcez (2012) Leffa e Irala (2014); Sant’Ana do Livramento (2020); Silva e Martins (2022) 2 – Bagno (2002); Rojo (2012); Brasil (2018a); Sant’Ana do Livramento (2020); Cypriano (2022) 3 – Brasil (1996); Brasil (2001); II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (2004); Freire (2011); Rojo (2012); Oliveira (2017); Vieiro e Medeiros (2018); Spanavello <i>et al</i> (2018); Sant’Ana do Livramento (2020) 4 – Brasil (1996); Schlatter e Garcez (2012); Silva e Martins (2022); Miquelante <i>et al.</i> (2017)

Fonte: Da autora.

**Quarta unidade:** na Figura 12 e após na Tabela 6, observa-se **Saberes de tu hogar – En búsqueda de saberes tradicionales**, prevê 1 hora/aula e os objetivos específicos (5) Realizar entrevistas de pessoas da comunidade a fim de aprender sobre saberes tradicionais locais e (10) Realizar avaliação das tarefas e/ou autoavaliação através de uma lista de constatação. Dividida em duas subunidades, ambas com o mesmo título, traz na primeira as orientações para o professor relativas às entrevistas que os alunos realizarão em suas comunidades escolares. Na segunda subunidade, é disponibilizado um roteiro para que os alunos utilizem na realização da tarefa. Nessa unidade, os alunos devem buscar por saberes tradicionais locais, os registros serão feitos a partir da realização de uma entrevista com roteiro pré-definido pelo professor direcionado aos moradores, em geral os mais antigos, da comunidade em que os estudantes vivem. Os registros podem ser realizados através de anotação ou gravados com ajuda de smartphones.

Figura 12 – Unidade **Saberes de tu hogar – En búsqueda de saberes tradicionales**



Fonte: Da autora.

Tabela 6 – **Saberes de tu hogar – En búsqueda de saberes tradicionales**

Objetivo específico	Presenças	Referências
(5) Realizar entrevistas de pessoas da comunidade a fim de aprender sobre saberes tradicionais locais; (10) Realizar avaliação das	1 – Gêneros discursivos: roteiro, entrevista 2 – Oralidade (falar e ouvir) 3 – Temática: saberes tradicionais	1 – Bagno (2002); Souza Filho (2015); Brasil (2018a); Sant'Ana do Livramento (2020); Silva e Martins (2022)

tarefas e/ou autoavaliação através de uma lista de constatação	4 – Inclusão da comunidade escolar 5 – Lista de constatação de avaliação	2 – Bagno (2002); Rojo (2012); Brasil (2018a); Sant'Ana do Livramento (2020); Cypriano (2022) 3 – Brasil (1996); Brasil (2001); II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (2004); Freire (2011); Rojo (2012); Oliveira (2017); Vieiro e Medeiros (2018); Spanavello <i>et al.</i> (2018); Sant'Ana do Livramento (2020) 4 – Caldart (2012); Schlatter e Garcez (2012); Vieiro e Medeiros (2018) 5 – Brasil (1996); Schlatter e Garcez (2012); Silva e Martins (2022); Miquelante <i>et al.</i> (2017)
--	---	--

Fonte: Da autora.

**Quinta unidade:** observada na Figura 13 e na Tabela 7, a etapa é intitulada *Breve relato de las entrevistas*, em uma subunidade há orientações para o docente sobre os objetivos específicos – (6) Relatar as entrevistas de maneira breve (relato curto) e (10) Realizar avaliação das tarefas e/ou autoavaliação através de uma lista de constatação – e a previsão de 1 hora/aula para que os relatos curtos sejam realizados pelos estudantes a fim de enumerar e definir os saberes tradicionais coletados que serão (na próxima aula) transcritos e gravados para futura socialização. A partir da realização da tarefa dos alunos, eles deverão realizar um relato curto, primeiro apresentando oralmente e depois escrevendo – sendo mais um gênero mobilizado e ocorrendo sua transposição – da entrevista que eles já fizeram. Esse relato pode ser em língua espanhola ou na língua materna para que seja compartilhado em aula, dependerá da exigência docente. O relato curto revelará os possíveis saberes tradicionais que os alunos poderão resgatar por meio das tarefas da unidade didática. Nesse momento, os saberes tradicionais serão, provavelmente, enumerados pelos alunos e cabe ao professor uma escuta atenta para



		Sant'Ana do Livramento (2020); Cypriano (2022) 4 – Brasil (1996); Schlatter e Garcez (2012); Silva e Martins (2022); Miquelante <i>et al.</i> (2017)
--	--	--

Fonte: Da autora.

**Sexta unidade:** possui duas subunidades com o mesmo título: *Registrando Saberes de tu hogar* (Figura 14). Com os objetivos específicos que pretendem (7) Registrar em espanhol, através da escrita e reescrita, um saber tradicional local coletado e (10) Realizar avaliação das tarefas e/ou autoavaliação através de uma lista de constatação, ao longo de 3 horas/aula. A primeira subunidade contém orientações para o professor e, na segunda, é disponibilizado um roteiro e exemplo para a produção textual (Tabela 8). Os alunos passam a registrar, através da escrita e reescrita, os saberes tradicionais previamente definidos. Há um roteiro inicial com indicações de informações importantes que devem ser contempladas na escrita do registro do saber tradicional pelos alunos. Nesse momento, percebe-se mais uma vez a mobilização do estudo da língua de acordo com as habilidades contidas no Referencial Municipal escolhidas para serem desenvolvidas na unidade didática.

Figura 14 – Unidade *Registrando Saberes de tu hogar*



Fonte: Da autora.

Tabela 8 – Registrando **Saberes de tu hogar**

Objetivo específico	Presenças	Referências
(7) Registrar em espanhol, através da escrita e reescrita, um saber tradicional local coletado; (10) Realizar avaliação das tarefas e/ou autoavaliação através de uma lista de constatação	1 – Gêneros discursivos: roteiro, apresentação, relato 2 – Temática: saberes tradicionais 3 – Leitura, escrita e reescrita 4 – Lista de constatação de avaliação	1 – Bagno (2002); Souza Filho (2015); Brasil (2018a); Sant’Ana do Livramento (2020); Silva e Martins (2022) 2 – Brasil (1996); Brasil (2001); II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (2004); Freire (2011); Rojo (2012); Oliveira (2017); Vieiro e Medeiros (2018); Spanavello <i>et al.</i> (2018); Sant’Ana do Livramento (2020) 3 – Bagno (2002); Rojo (2012); Brasil (2018a); Sant’Ana do Livramento (2020); Cypriano (2022) 4 – Brasil (1996); Schlatter e Garcez (2012); Silva e Martins (2022); Miquelante <i>et al.</i> (2017)

Fonte: Da autora.

**Sétima unidade:** com uma unidade chamada *Socializando Saberes de tu hogar* (Figura 15), orientações são trazidas para o docente. Com previsão de 1 hora/aula, os objetivos específicos da unidade são: (8) Gravar no *WhatsApp*, áudio do registro escrito em espanhol do saber tradicional local coletado, (9) Socializar o áudio em espanhol através do seu envio nos grupos de *WhatsApp* e (10) Realizar avaliação das tarefas e/ou autoavaliação através de uma lista de constatação – Tabela 9. Nesse momento outras possibilidades de registros são possíveis, caso não seja viável o uso de smartphones e/ou internet. Dessa forma, os estudantes podem criar cartazes, apresentar para os colegas, realizar uma roda de conversa com a comunidade escolar etc.

Figura 15 – Unidade *Socializando Saberes de tu hogar*

**Unidad #7 - Socializando Saberes de tu hogar**

- Este paso de **Saberes de tu hogar** es la culminación de las tareas de la unidad didáctica, que consisten en intercambiar y difundir los **saberes tradicionales locales** recopilados por los alumnos.

- En esta tarea, el alumno podrá leer las producciones textuales en español realizadas en clases anteriores. También puede hacer su grabación sin leer, pero apoyándose en este escrito de clase.

- Para enviar los audios en WhatsApp se necesita acceso a Internet, pero también podemos pensar otras formas de socialización. Por ejemplo, si no todos los alumnos tienen un smartphone o Internet, se puede formar parejas y tríos para utilizar el smartphone de uno, si la escuela no tiene Internet, y el profesor la tiene, se puede compartir la Internet desde su smartphone con los alumnos o si lo prefiere, los alumnos pueden presentar oralmente a la clase y hacer carteles para difundir en la escuela los **saberes tradicionales locales**.

- Pero la socialización de los audios en el WhatsApp debe darse en los grupos de la clase, escuela o comunidad, o incluso entre escuelas (si en la unidad didáctica han sido realizadas alianzas o que se haya trabajado en más de una escuela al mismo tiempo).

- Para evaluación, en la Unidad #8 de la página 19, hay una lista de verificación para evaluación que el alumno puede hacerla como tarea de casa y entregarla después en clase.

**Paso #7**

Tiempo: 1 hora/clase

Objetivos de enseñanza-aprendizaje:

(8) Grabar en WhatsApp un audio del registro escrito en español de los **saberes tradicionales locales**

(9) Socializar el audio en español enviándolo a grupos de WhatsApp.

(10) Realizar evaluación de las tareas y autoevaluación por medio de una lista de verificación.



Fonte: Da autora.

Tabela 9 – *Socializando Saberes de tu hogar*

Objetivo específico	Presenças	Referências
(8) Gravar no <i>WhatsApp</i> , áudio do registro escrito em espanhol do saber tradicional local coletado; (9) Socializar o áudio em espanhol através do seu envio nos grupos de <i>WhatsApp</i> ; (10) Realizar avaliação das tarefas e/ou autoavaliação através de uma lista de constatação	1 – Gêneros discursivos: áudio de <i>WhatsApp</i> 2 – Temática: saberes tradicionais 3 – Inclusão da comunidade escolar 4 – Oralidade em língua espanhola 5 – Lista de constatação de avaliação	1 – Bagno (2002); Souza Filho (2015); Brasil (2018a); Sant'Ana do Livramento (2020); Silva e Martins (2022) 2 – Brasil (1996); Brasil (2001); II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (2004); Freire (2011); Rojo (2012); Oliveira (2017); Vieiro e Medeiros (2018); Spanavello <i>et al</i> (2018); Sant'Ana do Livramento (2020) 3 – Caldart (2012); Schlatter e Garcez (2012); Vieiro e Medeiros (2018) 4 – Bagno (2002); Rojo (2012); Brasil (2018a); Sant'Ana do Livramento

		(2020); Cypriano (2022) 5 – Brasil (1996); Schlatter e Garcez (2012); Silva e Martins (2022); Miquelante <i>et al.</i> (2017)
--	--	---

Fonte: Da autora.

**Oitava unidade:** Na última etapa (Figura 16 e Tabela 10), estão as propostas de lista de constatação para que o docente possa utilizar para atribuir notas ou conceitos (de acordo com o regimento da escola). Das duas sugestões de lista de constatação contidas nas subunidades, uma é voltada para avaliação das tarefas e devem ser disponibilizadas aos alunos no término de cada unidade e a segunda, uma lista de constatação de autoavaliação para o aluno verificar seu próprio desempenho como encerramento da unidade didática. Contudo ambas devem ser apresentadas no início da execução de **Saberes de tu hogar** para que fique claro para o aluno o que se deseja alcançar. Em 1 hora aula, a autoavaliação será realizada em sala de aula. Na unidade há as orientações para o professor e duas tabelas com as listas de constatação de avaliação. O objetivo específico é (10) Realizar avaliação e autoavaliação através de uma lista de constatação.

Figura 16 – Unidade *Evaluación y autoevaluación*



Fonte: Da autora.

Tabela 10 – *Evaluación y autoevaluación*

Objetivo específico	Presenças	Referências
(10) Realizar a avaliação do estudante através de uma lista de constatação	1 – Gênero discursivos: lista 2 – Lista de constatação de autoavaliação	1 – Bagno (2002); Souza Filho (2015); Brasil (2018a); Sant'Ana do Livramento (2020); Silva e Martins (2022) 2 – Brasil (1996); Schlatter e Garcez (2012); Silva e Martins (2022); Miquelante <i>et al.</i> (2017)

Fonte: Da autora.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso no Mestrado Profissional não previa para a turma de ingressantes 2020 do MPEL o desafio extra de viver em meio a uma pandemia e as adaptações impostas, mas necessárias, para trabalhar em home office, estudar remotamente, conviver com a família durante o distanciamento social, lidar com as perdas familiares, entre outros inúmeros aspectos afetados por essa razão. Até mesmo os objetivos iniciais da pesquisa, da proposta de intervenção e do próprio PPGEL passaram por mudanças. Apesar dos desafios, dificuldades e da insegurança, os propósitos desta investigação autoetnográfica foram atendidos, me surpreendendo e modificando positivamente.

A pandemia da Covid-19, detectada no Brasil em 2020, trouxe profundas modificações nas dinâmicas sociais. Instauraram-se modelos de ensino remoto. Conforme avanço e relaxamento de decretos dos governos, possibilidade de ensino híbrido e presencial passam a ser vividos concomitantemente na educação pública e privada no país, desde o ensino básico até ao superior. Na UNIPAMPA, sobretudo nos cursos de pós-graduação, o ensino remoto provoca alterações, inclusive em seus regimentos e nas pesquisas realizadas na instituição.

No MPEL, que, por ser um mestrado profissional, demanda a elaboração e a implementação do produto pedagógico pelo mestrando, passa por adaptações a fim de atender às possibilidades de ensino e de pesquisa impostas pela pandemia na educação. Desse modo, a aplicação do produto não foi obrigatória e novos desenhos de pesquisa foram sugeridos pelo programa em razão do contexto pandêmico. Assim, a fim de responder e produzir uma proposta de intervenção pedagógica (sem sua aplicação), a questão de pesquisa que encaminhou essa dissertação traz os pontos-chaves da investigação: “Como a oralidade sob a perspectiva da Educação Linguística contribuiu para mobilizar as representações e o fazer pedagógico de uma professora de espanhol em uma escola do campo em Sant’Ana do Livramento/RS?”

Dessa maneira, através da linguística aplicada e da autoetnografia, pude problematizar e compreender o meu contexto, minhas posturas frente às línguas e seu ensino, a inclusão de pressupostos da educação linguística em meu fazer pedagógico, além de vislumbrar uma unidade didática que refletiu essa virada provocada em mim

através dos estudos no mestrado profissional. Os objetivos previstos para a pesquisa e para a elaboração de **Saberes de tu hogar: educación lingüística para todos** foram atendidos e podem ser acompanhados na proposta da intervenção pedagógica, em sua descrição e na análise através da narrativa autoetnográfica, a qual traz à tona todas essas questões levantadas ao longo do texto dissertativo.

Outro objetivo atendido, antevisto no Regimento do PPGEL, Mestrado Profissional, em seu 1º artigo é o estímulo às práticas inovadoras para qualificação docente. Acredito que, de forma exitosa, as aulas nos componentes do mestrado me mobilizaram e provocaram mudanças em meu fazer pedagógico. A inclusão da educação linguística em minha docência mobilizou minhas representações sobre a língua e minhas metodologias de ensino. A virada, que segue acontecendo, me distanciou do ensino tradicional e do medo da oralidade em língua adicional.

Também, a investigação autoetnográfica trouxe maior consciência sobre as influências das políticas linguísticas e das políticas educacionais ao longo de toda minha formação – seja ela como estudante ou docente. Percebo que foram essas políticas que delinearão algumas posturas frente às concepções e ao ensino de línguas, bem como minhas ocupações no mercado de trabalho como professora de línguas adicionais na educação do campo.

Assim, seja como aluna desde o ensino básico, discente em uma pós-graduação até como professora da rede pública, percebo que foram as políticas linguísticas e educacionais que compuseram os diferentes caminhos que trilho. Como exemplo, enquanto aluna ainda no ensino básico, a desvalorização de um ensino plurilíngue (prevalência do Inglês sobre demais línguas adicionais); já como ingressante no ensino superior em uma Licenciatura de Letras Português/Espanhol; com o novo ingresso na Licenciatura de Educação do Campo (atendendo políticas educacionais da Educação do Campo e da UAB como exigência na formação de docentes na área e da interiorização do ensino superior, diminuindo distâncias entre interior e os grandes centros acadêmicos) e, por fim, o MPEL, que promoveu significativa mudança em mim, enquanto cidadã e aluna (mais consciente das políticas de governo, políticas linguísticas e educacionais), e professora (ao mobilizar a virada em meu fazer pedagógico), sendo o próprio PPGEL resultado de demandas sociais em políticas de governo.

A fim de atender às possibilidades de ensino remoto, híbrido e presencial – dinâmicas educacionais vividas ao longo da pandemia da Covid-19, além de atender os objetivos da dissertação, a elaboração da unidade didática **Saberes de tu hogar: educación lingüística para todos** teve essa preocupação em ofertar diferentes modos de aplicação. Em razão dos desenhos de pesquisa determinados para essa investigação, foi proposta a elaboração, sem sua aplicação, da unidade didática para socialização com colegas professores.

Outro aspecto importante e desafiador mobilizado em mim, através dos estudos no mestrado, é a presença da oralidade do espanhol seja no meu cotidiano (apesar do constante contato com a língua) ou na rotina de sala de aula com meus alunos. Essa insegurança também refletia as políticas linguísticas que por algum tempo não valorizavam essa prática, mas que a partir da BNCC (BRASIL, 2018a), por exemplo, foram notadas e incentivadas, ao menos em sala de aula. Por essa razão, **Saberes de tu hogar** prevê essa habilidade, como superação de um desafio particular, sem deixar de estar em consonância com orientações da BNCC e do Referencial Municipal.

Por esse modo, os objetivos de pesquisa e pedagógicos foram contemplados, pois inclui e compreendi o papel da educação linguística e da oralidade em meu fazer pedagógico, além de mobilizar minhas representações relativas à língua, a educação do campo e aos seus ensinamentos. Ademais, notei os efeitos das políticas linguísticas e passei a ser consciente e crítica sobre o tema, especialmente àquelas ligadas ao ensino de línguas adicionais no Brasil. Também, pude elaborar uma unidade didática que desenvolve a oralidade em espanhol, preconiza princípios e temáticas da educação do campo e da educação linguística. Salientando que **Saberes de tu hogar** pode atender a diferentes modos de ensino (remoto, híbrido ou presencial), além de ser um material interdisciplinar, afinal a educação linguística é uma tarefa de todos.

Assim, apesar das dificuldades impostas pelo contexto pandêmico e dos desafios que surgem naturalmente quando se ingressa em um mestrado, a pesquisa autoetnográfica me permitiu autoconhecimento e consciência, sobretudo do meu caminho acadêmico e profissional. As condições de superação de desafios e mudanças deram o norte a essa investigação, que julgo ter atendido todos requisitos inicialmente propostos: provocou minha virada, me constituí enquanto professora-pesquisadora, tornei-me agente

consciente de políticas linguísticas e educacionais e, por fim, socializo esses caminhos com meus colegas professores – através da dissertação autoetnográfica e da unidade didática **Saberes de tu hogar: educación lingüística para todos**, as quais problematizam, mobilizam e refletem todo esse trajeto investigativo.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Luiz Henrique S.; DANTAS, Rosycléa. **O mosaico do ensino de língua estrangeira no Brasil do período colonial aos dias atuais**: políticas e ideologias linguísticas. *In*: SOUZA, Socorro Cláudia Tavares de. PONTE, Andrea Silva. SOUZA-BERNINI, Emny Nicole B. de. (orgs.) Fotografias da política linguística na pós-graduação no Brasil. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.
- ANJOS, Flavius Almeida dos. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. **Revista Letras Capital**, Brasília, v. 1, n. 2. jul/dez. 2016, p. 95-117.
- ANTUNES, Bruna Susel Gurlart. DORNELLES, Clara. IRALA, Valesca Brasil. The (Bi)Literacy Social Practices in the Border Region Between Brazil-Uruguay. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 271-292, 2014.
- ARAGÃO, Herifrania Touriho. *et al.* Impactos da Covid-19 à luz dos marcadores sociais de diferença: raça, gênero e classe social. **Saúde Debate**. Rio de Janeiro, v. 46, n. especial, mar. 2022, p. 338-347. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/n5MWHpXTT6mSqZCLKsmLJqC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- ARAÚJO, Luciana Kuchenbecker. **A prova de língua portuguesa como acontecimento**: mas o que é isso, professor? *In*: SOUZA FILHO, Sinval Martins de. ARAÚJO, Luciana Kuchenbecker. (Orgs.) Gêneros discursivos e Análise Linguística no Ensino de Línguas. Campinas/SP: Pontes Editores, 2015.
- BAGNO, Marcos. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, Marcos. RANGEL, Egon de O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.
- BAHINIUK, Caroline. CAMINI, Isabela. **Escola itinerante**. *In*: CALDART, Roseli Salete. *et al.* (orgs.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 333-339.
- BENTO, Fábio Régio. Fronteiras, significado e valor – a partir do estudo da experiência das cidades-gêmeas de Rivera e Santana do Livramento. **Revista Conjuntura Austral**, Porto Alegre, v. 3, n. 12, jun-jul 2012, p. 43-60.
- BETTO, Janaina. PICCIN, Marcos Botton. **Educação popular, educação do campo e movimentos sociais**. Santa Maria/RS: UAB/NTE/UFMS, 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stella. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Câmara de Deputados. **Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file#:~:text=NOVEMBRO%20DE%202010-,Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pol%C3%ADtica%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20e%20o,de%201996%2C%20e%20no%20art.> Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei nº 9394, 1996**. 1996. Acesso em: 23 jun. 2021. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília/DF, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação 01/2018 - CGPLI** Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: [file:///C:/Users/Greice/Downloads/EDITAL\\_PNLD\\_2020\\_\\_CONSOLIDADO\\_7\\_\\_RETIFICA CAO.pdf](file:///C:/Users/Greice/Downloads/EDITAL_PNLD_2020__CONSOLIDADO_7__RETIFICA CAO.pdf). Acesso em 25 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior**. Brasília: MEC/CNE, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Relatório: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. 2006b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=DECRETA%3A,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20no%20Pa%C3%ADs.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=DECRETA%3A,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20no%20Pa%C3%ADs.) Acesso em 27 jul. 2022.

CÁCERES, Glenda Heller. **Por que faz sentido manter a oferta da língua espanhola na educação básica do Rio Grande do Sul?** In: FAGUNDES, Angelise. LACERDA, Denise Pérez. SANTOS, Giane Rodrigues de. #FicaEspanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas/SP: Pontes Editores, 2019.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**. In: CALDART, Roseli Salete. *et al.* (orgs.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

CALDART, R. S. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, II. **Declaração Final (Versão Plenária)**: Por Uma Política Pública de Educação do Campo. Luziânia/GO, ago. 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4537.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2022.

COOPER, Robert L. **La planificación lingüística y el cambio social**. Cambridge University Press: United Kingdom, 1997.

CORONAVÍRUS. **Painel Coronavírus**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

COSTA, Cassiane da. NARVAZ, Martha Giudice. CAMARGO, Kelly. Violência de gênero em áreas rurais: o caso de Santana do Livramento (RS). **Revista Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 54, n. 2, p. 229-239, mai./ago. 2018. Disponível em: [http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/csu.2018.54.2.10/60746415](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2018.54.2.10/60746415). Acesso em: 27 jul. 2022.

CRUZ, Edilson da Silva. **O projeto OYE (2006) e a formação de professores de espanhol no Brasil**: crise, desregulação e resistências. 2016. 275p. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

CYPRIANO, Ana Paula Tavares de Moraes Silva. **Documentos oficiais e oralidade em língua adicional no ensino básico**. In: PINHO, José Ricardo Dordron de. A oralidade no ensino de línguas estrangeiras. São Paulo: Parábola, 2022.

DORNELLES, C.; IRALA, V. B. **Dos apagamentos na BNCC de Língua Inglesa**: entre novas e velhas roupagens. In: SILVA, K. A.; XAVIER, R. P. (org.). Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 205-220.

FAGUNDES, Angelise. NUNES, Elton Vergara. FONTANA, Marcus Vinicius Liessem. **O Sul resiste**: um olhar do interior sobre a luta pelo espanhol nas escolas do RS. In: FAGUNDES, Angelise. LACERDA, Denise Pérez. SANTOS, Giane Rodrigues de. #FicaEspanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas/SP: Pontes Editores, 2019.

FERNANDES, B. M. **Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERRON; Jeferson da Luz. TROIAN, Alessandra. O processo de implantação dos assentamentos rurais em Santana do Livramento (RS). **Economia e Desenvolvimento**, Santa Maria, v. 32, ed. esp., p. 01-15, 2020.

FICAESPANHOL. **Foto de perfil**. 10 dez. 2016. Facebook: @ficaespanhol. Disponível em: <https://www.facebook.com/ficaespanhol/photos/a.351441111890710/356484724719682>. Acesso em 20 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Raquel Monteiro da Silva. PINHEIRO, Cynthia Gomes. **Base Nacional Comum Curricular**: uma visão da mais nova política educacional brasileira. In: SOUZA, Socorro Cláudia Tavares de. PONTE, Andrea Silva. SOUZA-BERNINI, Emny Nicole B. de. (orgs.) *Fotografias da política linguística na pós-graduação no Brasil*. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

GARCEZ, Pedro de Moraes. Conceitos de letramento e a formação de professores de línguas. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 49, p. 12-25, Florianópolis, jul./set. 2019.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 31, n. especial, 2015, p. 01-34.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. ReVEL na escola: do que tratam as políticas linguísticas. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

GERALDI, J. W. **O texto em sala de aula**. São Paulo. Editora Ática, 2004.

HOELLER, Silvana Cassia. **A política pública de educação do campo**: Trajetória, contradições e limites. 2020. 259p. Tese de doutorado. Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2020.

IRALA, Valesca Brasil. **Ensino de Espanhol no Rio Grande do Sul**: uma questão (desde sempre) político-metodológico. In: BARROS, Cristiano. COSTA, Elzimar. GALVÃO, Janaina. *Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)*. Belo Horizonte: Viva Voz, 2016.

KROSKRITY, Paul V. **Language Ideologies**. In: DURANTI, Alessandro. (org.) *A Company to Linguistic Anthropology*. Malden/USA: Blackwell Publishing, 2004.

LABELLA-SÁNCHEZ, Natalia. BEVILACQUA, Cleci Regina. **Entender o passado para agir no presente**: trajetória do ensino de espanhol no Brasil e as repercussões em contextos mais locais. In: FAGUNDES, Angelise. LACERDA, Denise Pérez. SANTOS,

Giane Rodrigues dos. (orgs) #FicaEspanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas/SP: Pontes Editores, 2019.

LAGARES, Carlos Xoán. **Ensino do espanhol no Brasil**: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, C. *et al.* Política e Políticas Linguísticas. Pontes: Campinas, 2013.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade**: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (orgs.) Uma espiadinha na sala de aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

LORENCENA SOUZA, Henry Daniel. La reforma de la enseñanza media y la muerte de la pluralidad lingüística en la educación brasileña. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**, v. 9, 2017.

LUCENA, Maria Inêz Probst. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 31, n. especial, 2015, p. 67-95.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Célia Elisa Alves de. Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião com lócus de investigação. **Veredas Online – Temática**. Juiz de Fora/MG, v. 22, n. 1, 2018, p. 16-33. Disponível em: [https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2018/08/Artigo\\_1\\_Veredas2018\\_1.pdf](https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2018/08/Artigo_1_Veredas2018_1.pdf). Acesso em: mar. 2021.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: CPDOC, **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**. Rio de Janeiro/RJ: Fundação Getúlio Vargas, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>. Acesso em: 01 jul. 2022.

MENEZES, V. *et al.* **Sessenta anos de Linguística Aplicada**: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MENKEN, Kate. GARCÍA, Ofelia. **Stirring the Onion**: Educators and Dynamics of Language Education Policies (Looking Ahead). In: MENKEN, Kate. GARCÍA, Ofelia. (orgs.) Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers. New York: Routledge, 2010.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio *et al.* As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 56, p. 259-299, jan./abr. 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar.** In: PEREIRA, Regina Celi. ROCA, Pilar. (orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos.* São Paulo, 2009, p. 11-24.

MOLINA, Mônica Castagna. **Políticas públicas.** In: CALDART, Roseli Salete. *et al.* (orgs.) *Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 587-595.

MONTEBLANCO, Felipe Leindecker. CORDEIRO, Márcio Pereira. Os assentamentos da reforma agrária e os meandros da formação de uma bacia leiteira no município de Sant'Ana do Livramento/RS. **Revista Nera,** Presidente Prudente/SP, v. 22, n. 48, p. 58-84, 2019.

MORAN, José. **Educação híbrida:** um conceito-chave para educação, hoje. In: BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. (orgs.) *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.* Porto Alegre: Penso, 2015.

MOTA, Sara dos Santos. DORNELLES, Clara. BENDER, Greici Cristiane Mora. **Política linguística e o professor-pesquisador:** análise do processo de formação docente no ensino de espanhol. In: COSTA, Alan Ricardo. FAGUNDES, Angelise. FONTANA, Marcus V. L. (orgs.) *Letras para liberdade: perspectivas no ensino de línguas e literatura.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

MOTA, Sara dos Santos. **O portunhol e sua re-territorialização na/pela escrit(ur)a literária:** os sentimentos de um gesto político. 2014. 186p. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

OLIVEIRA, Daniel Vasconcelos B. **Imperialismo linguístico e o professor brasileiro de inglês:** desatando nós, apontando caminhos. 2017. 177f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura), Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2017.

OLIVEIRA, Fabiana Kanan. BRISOLARA, Valéria. Influências culturais e identitárias no ensino/aprendizagem de língua inglesa como uma língua adicional no Brasil. **Nonada: Letras em Revista.** Porto Alegre, v. 1, n. 24, jan.-jun. 2015, p. 111-121.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL,** 14, n. 26, 2016.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular.** In: CALDART, Roseli Salete. *et al.* (orgs.) *Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 282-287.

PARDO, Fernando da Silva. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Horizontes de Linguística Aplicada.** Brasília/DF, ano 18, n. 2, 2019.

PONTE, Andrea. **Prefácio.** In: BARROS, Cristiano. COSTA, Elzimar. GALVÃO, Janaina. *Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015).* Belo Horizonte: Viva Voz, 2016.

REIS, Bruno de Matos. Autoetnografia (d)e uma pesquisa do participante ou Notas de campo. **Veredas Online** – Temática. Juiz de Fora/MG, v. 22, n.1, 2018, p. 75-89.

Disponível em:

[https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2018/08/Artigo\\_5\\_Veredas2018\\_1.pdf](https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2018/08/Artigo_5_Veredas2018_1.pdf). Acesso em: mar. 2021.

RIEDNER, Viviane. **A formação de professores de língua estrangeira moderna – espanhol – para atuação na educação do campo**. 2019. 140p. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: Linguagens**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. 2022.

Disponível em:

<http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=AixRs5bbgtw%3d&tabid=3683&mid=5359>. Acesso em: 25 ago. 2022.

ROCA, María del Pilar. (orgs.) **Políticas linguísticas: declaradas, praticadas e percebidas**. João Pessoa/PB: Editora da UFPB, 2015.

ROCHA, Leandro Oliveira. ARAÚJO, Samuel Nascimento. BOSSLE, Fabiano. Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica: uma revisão da produção científica da educação física. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 3, n. 4, p. 168-185, out./dez. 2018.

RODRIGUES, Anny Camila Lima. **Conhecendo a pedagogia da alternância**. 2020. 31p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2020.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANT'ANA DO LIVRAMENTO. Secretaria Municipal de Ensino. **Referencial Curricular Municipal: Ensino Fundamental – Caderno 2**. Sant'Ana do Livramento: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

SANTO, Diogo Oliveira do E. SANTOS, Kelly Barros. A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de “línguas”. **Calidoscópico**, vol. 16, n. 1, p. 152-162, jan/abr 2018.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. LAGARES, Xoán Carlos. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Gragoatá**, Niterói, n. 32, 1º sem. 2012, p. 11-27.

SCHIFFMAN, Harold F. **Language policy and linguistic culture**. In: RICENTO, T. *Language policy: theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

SCHIFFMAN, Harold. F. **Linguistic cultures and language policy**. London/New York: Routledge, 1996.

SCHLATTER, Margarete. GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, Daniel do Nascimento e. A propósito de Linguística Aplicada – 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. **Delta**, São Paulo, v. 31, n. especial, p. 349-376, ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/CxKTwbPGP4ktCZQyhvzLRyg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 29 out. 2020.

SILVA, Elias Ribeiro da. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, jul./dez. 2013, p. 289-320.

SILVA, Simone Batista da. MARTINS, Lia Santos de Oliveira. **A avaliação das habilidades orais**. In: PINHO, José Ricardo Dordron de. *A oralidade no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2022.

SOUZA FILHO, Sinval Martins de. **Relato de experiência do curso Tópicos de ensino de língua portuguesa: gêneros discursivos-textuais e análise linguística**. In: SOUZA FILHO, Sinval Martins de. ARAÚJO, Luciana Kuchenbecker. (orgs.) *Gêneros discursivos e Análise Linguística no Ensino de Línguas*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2015.

SOUZA, Socorro Cláudia Tavares de. ROCA, María del Pilar. **Introdução à uma compreensão ampliada de Política Linguística**. In: SOUZA, Socorro Cláudia Tavares de. ROCA, María del Pilar. (orgs.) *Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas*. João Pessoa/PB: Editora da UFPB, 2015.

SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Somerville: Cascadilla Press, 2005.

SPOLSKY, Bernard. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016, p. 32-44. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez.

SPANAVELLO, Caroline S. *et al.* **Organização do trabalho pedagógico na educação do campo**. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

STURZA, Eliana Rosa. **Política linguística em movimentos: #Fica Espanhol RS**. In: FAGUNDES, Angelise. LACERDA, Denise Pérez. SANTOS, Giane Rodrigues de. **#FicaEspanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2019.

TORQUATO, Cloris Porto. Migrantes haitianos no sul do Brasil: ideologias linguísticas em práticas linguísticas numa sala de aula de português língua adicional. **Letras & Letras**,

Uberlândia, v. 35, n. especial, 2019. Disponível em:  
<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/49595>. Acesso em: 15 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA). **Plano de Ensino:** componente curricular BA5118 Educação Linguística. 2020. Disponível em:  
<https://guri.unipampa.edu.br/pta/plano/gerarPdfPlano/64420/90280/362208>. Acesso em 27 maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA). **Plano de Ensino:** componente curricular BA5138 Dissertação I. 2021. Disponível em:  
<https://guri.unipampa.edu.br/pta/plano/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA). **Regimento do Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas.** Mestrado Profissional. Bagé, RS: Campus Bagé, 2018.

URCAMP (Universidade da Região da Campanha). **Histórico escolar:** Letras (Livramento). Fundação Attila Taborda. 2010.

VARELA, Lía. **Política y gestión de lenguas:** experiencias en la educación argentina. *In:* ROCA, Maria del Pilar. SOUZA, Socorro Cláudia Tavares de. PONTE, Andrea Silva. (orgs.) Temas de política linguística no processo de integração regional. Campinas: Pontes Editores, 2018.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 37, n. 4, dez. 2002, p. 57-72.

VIEIRO, Janisse. MEDEIROS, Liziany Müller. **Princípios e concepções da educação do campo.** Santa Maria/RS: UAB/NTE/UFSM, 2018.

## APÊNDICE A – MINHAS INQUIETAÇÕES, MEUS ANSEIOS

No decorrer de minha carreira profissional no magistério, a qual atuei sempre nas séries finais do Ensino Fundamental, o que sempre me chamou atenção é a indiferença que o ensino de Língua Espanhola é tratado, não sendo valorizado pelos alunos e, até mesmo pelas escolas. Este ano, com a inclusão do ensino de Língua Inglesa ficou mais evidente, mais claro essa diferença. Ouvi dos pais em uma reunião expressões como “Finalmente vão dar Inglês” ou “Agora sim!!!” – todos felizes com a inclusão da disciplina.

Também, outro aspecto relevante é que as comunidades escolares que trabalho não possuem de fato essa proximidade com a Língua Espanhola, como percebemos nas escolas urbanas de Sant’Ana do Livramento/RS. Isso se deve, provavelmente, pela localização das escolas e pelas famílias oriundas de outros municípios do estado. Assim, ter familiares, amigos ou conhecidos uruguaios é raríssimo, bem como chegar até a cidade vizinha, a maioria dos alunos nunca foi a Rivera/UY. Parece que realmente a localização geográfica das escolas é agravante para esse distanciamento entre essas culturas, além do distanciamento, a falta de intimidade com o estrangeiro, visto que as famílias dos meus alunos vieram de municípios de outras regiões do estado gaúcho que não são limítrofes com o Uruguai.

Logo, as aulas de Língua Espanhola são extremamente básicas e tradicionais, não consigo aplicar oralidade e muito menos exigir dos alunos, não apenas pela minha insegurança em falar em Espanhol como também porque os alunos não possuem intimidade alguma com a língua. No geral, os alunos gostam das aulas, mas me frustro porque está longe do ideal ou do meu esperado para as aulas. Nem mesmo percebo o Portunhol, seja como dialeto ou interlíngua. Sinto que não consigo dar uma educação de excelência para meus alunos, me envergonho, mas estou em busca da mudança.

Nesses três anos que trabalho em sala de aula com Espanhol, tive apoio e amparo da coordenadora municipal dos professores de Língua Espanhola, a qual convocava todos os professores da disciplina para realização de formações continuadas, com palestras, apresentações e encontros, sempre muito proveitosos e que nos davam ânimo. Porém, nesses encontros percebia que o problema não era apenas comigo e tentava me espelhar nos colegas, os quais julgava terem mais sucesso em suas aulas, mas cada escola uma realidade e talvez as minhas escolas sejam realmente únicas, sem chavão, porque são realmente diferenciadas pela localização e pela comunidade que as formam. Ainda assim, por mais interessante, inspirador e louvável que fossem as formações continuadas ofertadas pela coordenadora SME (Secretaria Municipal de Ensino) eram e ainda são pouco para as mudanças que almejo em minhas aulas.

Agora, o que me pergunto inúmeras vezes é como será a inclusão de Língua Inglesa nessas escolas, com professores como eu, sem o mínimo de formação ou intimidade com essa língua adicional. Ainda estou na esperança de que a SME nos convoque para alguma formação ou nos ofereçam cursos para nos prepararmos de maneira mais adequada para essas aulas, mas em meio a tantos problemas da Educação no município, isso não deve ter sido sequer pensado por nossos gestores. Para as aulas de Inglês iniciei um curso básico a distância ofertado pelo IFRS (Instituto Federal do Rio Grande do Sul), uma formação que nada vale para o magistério, mas que está me ajudando nos primeiros passos da disciplina, já que serei responsável não apenas em ministrar as aulas, como também criar um plano de ensino anual da Língua Inglesa voltado para Educação do Campo em duas escolas distintas.

Assim, minhas inquietações devem ser as mesmas de inúmeros professores. Meus medos e anseios com relação a qualidade do ensino, a falta da oralidade da Língua Adicional, como fazer render um encontro semanal com os alunos, como fazer um ensino significativo de fato para eles, e, atualmente, não relacionado ao Espanhol, mas ao ensino de Língua Inglesa, que professora será eu ministrando essas aulas com o mínimo de conhecimento e absolutamente nenhuma intimidade com a língua. Acredito que o Produto que será gerado no Mestrado deverá ser voltado para os alunos, mas percebo e vivo em meio do problema e a carência não é dos alunos e sim dos professores por inúmeros fatores.

Logo, desejo profundamente poder contribuir para mudar e melhorar não apenas para minhas aulas, mas que eu possa auxiliar meus colegas de profissão, que eu possa levar a “receita do bolo”, pois estamos cansados de receber dicas, proposições e ideias que ficam lá mesmo, no mundo das ideias, inexecutáveis em nossas realidades. Talvez meu desejo seja a própria utopia, mas é minha principal inquietação com relação ao ensino de Línguas Adicionais.

Greici Bender

## APÊNDICE B – DIÁRIO - GREICI BENDER: 15 DE FEVEREIRO DE 2021

Começarei escrevendo sobre minhas primeiras reflexões, de quando comecei a ser tocada pelas ideias da educação linguística durante as aulas da professora Clara, no primeiro semestre de 2020, os encontros virtuais ocorreram entre os dias 31.07.2020 e 18.09.2020. Foi o primeiro componente, Educação Linguística, que me fez chorar pelo medo de não entender, pensar que não era o meu lugar, que não conseguiria seguir, mas também foi nesse momento que tive outro olhar para as minhas aulas, aquele olhar efetivo, concreto como tanto busco e falo. Mesmo não sendo muito claro para mim, percebia que aos poucos a minha posição como professora de espanhol estava sendo impactada. Outro componente que ajudou nessa virada foi Linguagem e Sociedade, foi através dos diálogos, leituras e reflexões que percebi e consegui trazer leveza para minha relação com meu trabalho - explico: mudanças não são boas para mim, me sinto desconfortável com elas, pois é difícil saber qual mudança nos levará para um lado bom ou para um caminho errado ou difícil. Por isso é (ou era) melhor seguir o mesmo caminho, mesmo monótono e com os mesmos problemas. Mas nas aulas fui entendendo que não há nada de errado em mudar, inclusive somos várias identidades em uma pessoa só, mudar, se adaptar ou manter certa postura está dentro do que se espera ser humano.

Bom, parece uma palestra motivacional, mas foi assim, crescendo e crescendo dentro de mim. Passei a perceber mais o quanto eu sou preconceituosa e medrosa com relação às línguas, não só no ensino, mas em tudo, o quanto estava e ainda estou presa às velhas concepções de língua, ora culpo minha formação acadêmica por isso, ora o senso comum que vem antes dos estudos na graduação. Porém, esse preconceito e essas falhas que percebo nitidamente agora foram notadas a partir (talvez no desejo inocente de fazer um mestrado) do pedido da professora Sara para que eu escrevesse um memorial descritivo sobre meu caminho nas Letras. Nesse momento tentei ser honesta comigo e principalmente com a professora, pois lá no fundo eu sabia e via problemas na minha conduta profissional, certos descontentamentos, certos receios, muitas comparações com outros colegas e o forte desejo de ser uma professora melhor para meus alunos - algo que certamente é reflexo para todos os demais aspectos de nossas vidas e vice-versa. Entendo que foi aqui, com a honestidade e humildade que comecei a me abrir para as mudanças, mas a virada realmente ocorreu nas aulas de Educação Linguística.

Evidentemente que todos componentes contribuíram para essa mudança, mas a Educação Linguística, aquela mesma que me fez chorar, foi em consequência a que mais me tocou. Lembro de passar a ver certo sentido em trabalhos de um colega do município, que eu pensava “Mas como isso? Como ele consegue? Como os alunos aprendem algo se não os ensina gramática?” entre outros pensamentos - passei a identificar a educação linguística nas aulas dele, não claramente, não uma sequência didática, mas percebia que o que ele relatava era educação linguística.

Hoje, quando comecei a escrever o diário novamente, percebo que ainda não entendi como é realmente fazer uma aula sob a ótica da educação linguística, mas também sei que estou mais perto dela porque estou - eu - vivendo ela!

## **APÊNDICE C – TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E PESSOAL EM MEIO A LETRAS**

Indagada e instigada pela minha orientadora, para relatar minha relação com o magistério passei dias pensando e relembando fatos que remeteram minhas memórias até a minha infância, na qual percebi os primeiros sinais da minha ligação com a profissão que atuo atualmente.

Ainda criança adorava brincar de sala de aula, eu sendo a professora de inglês, mesmo não sendo alfabetizada ainda, nem mesmo na Língua Materna, imaginava e brincava com meus amigos, simulando uma sala de aula no modelo tradicional. Já, um pouco maior, alfabetizada e frequentadora do Ensino Fundamental nas Séries Finais, junto com outra amiga, criamos de forma lúdica, para mim e para ela, uma escolinha, com o nome “Educar para Crescer”, comprávamos materiais escolares juntando as moedinhas para ensinar a mais quatro meninas, as quais tinham idade entre 4 e 6 anos e suas mães, que viviam na vizinhança, nos permitiam brincar com elas, as quais eram levadas para minha casa e lá passávamos as tardes inteiras brincando, mas de maneira séria, a pintar, escrever, cantar, fazer apresentações, revivendo e reproduzindo o que vivíamos em nossas próprias escolas. Talvez eu tenha ido longe demais, mas é nessa fase que começou o meu contato com o que sou hoje – professora de língua adicional.

Assim, dei sequência aos estudos e ao concluir o Ensino Fundamental, realizei uma prova de seleção para entrada no Curso Normal, em uma escola no município onde nasci e cresci – Sant’Ana do Livramento, RS. Infelizmente, não fui selecionada e dei continuidade aos meus estudos no Ensino Médio Regular na E. E. B. General Neto, no qual conclui em 2004. Nesta fase, passei a prestar vestibular nas universidades federais, com apoio e suporte de meu pai, viajei a Pelotas e Rio Grande, ambas cidades do RS, para realizar a prova de vestibular, concorrendo a vaga de Agronomia e Licenciatura em Geografia, respectivamente. Ainda, antes de viajar, realizei a seleção para ingresso na Universidade da Região da Campanha, almejando o ingresso no curso de Licenciatura em História. Nas Universidades Federais de Pelotas e Rio Grande, fiquei na suplência para a chamada e para a Urcamp, fui selecionada para as três opções que estava inscrita: Licenciatura em História, Bacharelado em Direito e Licenciatura de Letras. Assim, dei início aos meus estudos no Ensino Superior, no curso de Licenciatura em História, pagando e fazendo apenas três cadeiras por semestre, pois o custo era alto demais.

Porém, no semestre seguinte, me inscrevi no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – e, posteriormente, no PROUNI – Programa Universidade para Todos, tentando entrar via o programa na Universidade e no curso que já estava em andamento. Brinco que o Lula, nosso presidente na época, é quem escolheu minha vocação profissional, pois só poderia ser contemplada com a bolsa de estudos no curso de licenciatura em Letras – Português/Espanhol e suas literaturas, sem perspectivas ou possibilidades de trocas. Sem opção, em 2006, ingresso no curso de Letras na universidade de minha cidade. No mesmo ano, fui chamada para trabalhar em uma livraria local, o convite se deu porque no Ensino Fundamental, fui aluna da proprietária da livraria e ela recordava da minha íntima

ligação com a leitura. Passei assim, a trabalhar no comércio, vendendo livros, e estudando à noite.

Após um ano, trabalhando e estudando, por conta dos horários tive que tomar a difícil decisão de deixar o trabalho, pois perdia seguidamente os primeiros horários de aula. Na graduação nunca fomos incentivadas a produção científica, acredito que apenas eu tenha apresentado em um evento dentro da própria universidade meu TCC – Trabalho de Conclusão de Curso – que leva o título “As milongas interpretadas por Vitor Ramil”. Evidenciando minha relação com literatura e poesia. Assim, pude me dedicar aos estudos e, em 2010, concluí a graduação em Letras, mais uma data especial, uma festa de formatura memorável para mim, minha família e amigos. Foi um dia feliz, mas muito difícil, já que perto da data de minha formatura faria um ano do falecimento de meu pai.

Ainda assim, pouco tempo depois, fui chamada por amigos para compor a equipe de plantão de domingo do jornal local. Uma experiência maravilhosa, a qual tenho um carinho enorme, pois conheci uma nova perspectiva de trabalho dinâmico. Começa aí meu dilema, pois me identificava com as aulas e também com o jornalismo. Um ano mais tarde, para dar suporte à família que me acolheu após a morte de meu pai (visto que perdi minha mãe aos 5 anos e meu pai aos meus 20 anos) deixei a redação do jornal. Mas, com apoio desta mesma família de criação e de amor, passei a fazer um curso de especialização na mesma universidade que concluí a graduação. Assim, em 2011, ingresso na Especialização em Língua e Literatura Espanhola, na Urcamp, a qual foi finalizada em 2012 com o trabalho monográfico intitulado “O realismo mágico identificado na sociedade latinoamericana”, também voltado para estudos literários como foi na graduação. Na época, sem muitas opções e receio (e preconceito) com cursos a distância, esse era o único curso presencial que poderia ingressar.

Ainda sem trabalhar como professora, realizei concursos públicos para o Magistério do Estado em 2011, o qual não fui aprovada e 2013, o qual fui aprovada, mas nunca nomeada. E, também, em 2011, realizei a seleção para Escola Militar de Porto Alegre, que mais uma vez não fui aprovada. Somente em 2015, fui chamada para contratação no município de Sant’Ana do Livramento para dar aula na disciplina de português em uma escola do campo, distante 80km do centro urbano. Concomitante, ingressei na redação de outro jornal semanal local. No fim deste ano, por conta dos horários, deixei mais uma vez a redação do jornal, mas fui chamada para ser revisora do primeiro jornal que eu fiz parte da equipe de plantão nos domingos. No mesmo ano realizou-se o concurso público do magistério municipal de Sant’Ana do Livramento, no qual concorri à vaga de professor de Língua Espanhola, pois havia mais chances de ingresso para mim. Finalmente, neste concurso fui aprovada e em maio de 2016 fui nomeada e afastada da redação do jornal, no qual trabalhava como revisora do diário. Neste ano, também, me tornei mãe, o que mudou muito minha relação com as pessoas e com meus alunos, pois passei a ser mais sensível às demandas e problemas de todos.

Desde o ingresso no magistério municipal, ainda como contrato, trabalho em escolas rurais. Por inúmeros detalhes, passei por quatro escolas no campo e uma na cidade. Nesses anos, atuei como professora de Língua Espanhola, Português, Artes,

Ciências e Ensino Religioso no Ensino Fundamental e oficina com contação de histórias para as crianças das séries iniciais em 2018. Em 2019, ingressei na graduação de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal de Santa Maria, na modalidade a distância, por sentir a necessidade de atender de maneira mais adequada aos meus alunos, além de ter descoberto uma paixão pela educação do campo. Também, em 2019, motivada por uma grande amiga, realizei a seleção de ingresso no Mestrado Profissional de Ensino de Línguas, na Universidade Federal do Pampa, campus Bagé. Ambas, minha colega e eu, fomos apenas para ter a experiência da prova, já que vários colegas e conhecidos relatavam que tentavam o ingresso e não conseguiam sucesso, pois a seleção era muito difícil. Fomos a Bagé realizar as provas na certeza de que não passaríamos e para nossa surpresa, de um grupo de cinco santanenses, somente nós duas, amigas íntimas, fomos selecionadas nas duas etapas. Agora, uma dá suporte a outra para as viagens, estadia e estudos. Um feliz e proposital desafio. Colegas e amigas da graduação, agora, 10 anos depois, colegas e amigas no mestrado.

Já, este ano, 2020, um novo desafio, juntamente com o Mestrado: terei duas escolas do campo para lecionar Língua Espanhola e Língua Inglesa – a qual, esta última, não possui habilitação (bem como Artes, Ciências, Ensino Religioso e Pedagogia), mas que aceitei para que a falha e falta de professores nessas duas escolas não fosse maior. Passei a fazer um curso EaD de Língua Inglesa, ofertado pelo IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul, na modalidade a distância, para dar conta do desafio.

Também, como já relatei em 2016 me tornei mãe, minha filha uma legítima *double chapa*, filha de pai uruguaio e mãe brasileira, agora com 3 anos e 5 meses, tem contato direto com as três línguas, digamos assim, Espanhol, Português e Portunhol. Um ambiente rico e diferente da maioria das realidades. Para que eu possa dar continuidade nos estudos, meu companheiro é o cuidador principal de nossa filha, Carmen.

Quanto às escolas que trabalharei este ano, 2020, ambas são escolas do campo. Enfatizo a diferença entre “escolas no campo” e “escolas do campo” – a primeira é uma escola sem diferença curricular das escolas na cidade, e sem preparo ou sensibilidade com as realidades locais; enquanto as escolas do campo, possuem regimento e PPP’s – Plano Político Pedagógico – pensado na comunidade local, professores sensíveis e interessados com essas realidades, permanentes no quadro profissional. Felizmente, nas duas escolas que trabalharei este ano, são visivelmente escola do campo, ambas possuem esse olhar diferenciado e sensível com os alunos, seus pais ou responsáveis e com toda comunidade escolar envolvida.

Na E. M. E. F. XX, ingressei em agosto de 2019 e poderei dar continuidade ao meu trabalho, também, nas disciplinas de Língua Espanhola e Inglesa. Distante 39km do centro urbano, o deslocamento até a escola é de aproximadamente 2 horas. Localizada no 2º subdistrito de Sant’Ana do Livramento, chamado Itaquatiá, o trajeto se dá na divisa entre os dois países Brasil e Uruguai, ora entramos no país vizinho, ora estamos no Brasil, passamos por mais de 30 marcos divisórios – um caminho lindo – e, em frente à escola, pouco mais de 20 metros existe um desses marcos, tão característicos de nossas cidades – Sant’Ana do Livramento, Brasil, e Rivera, Uruguai. A Escola XX, possui cerca

de 60 alunos e é uma escola de assentamento, fundada em 2002 pelo MST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra, porém muitas das famílias que compõem a comunidade escolar já se desligaram e não se identificam mais com o MST. Os pequenos produtores rurais da localidade trabalham com bovinos, ovinos e suínos, gado leiteiro e pequenas plantações de diversas espécies, a maioria dos alunos ajudam nos trabalhos familiares, muitos nem mesmo desejam estudar, enquanto outros anseiam para dar continuidade aos estudos como fuga daquela realidade, que ainda parecendo rica e ideal é cansativa, maçante e indesejada por muitos dos jovens – por isso a importância de professores do campo que possam mediar essas realidades de maneira mais positiva e sensível possível. Indiscutivelmente, a experiência na Escola XX está sendo, sem dúvida, a mais rica, esclarecedora e motivadora em minha carreira. Mesmo que sem acesso a internet, ou sinal de telefonia, a escola é riquíssima em patrimônio humano – uma equipe exemplar, empenhada e criativa, todos dirigidos por uma direção de muita competência, empatia e determinação.

Já, a E. M. E. F. XY, edificada no 3º subdistrito, na localidade chamada Ibicuí da Armada, fundada em 1964, em Sant’Ana do Livramento/RS, a 45km da cidade, levamos aproximadamente 2 horas no deslocamento e possui cerca de 130 alunos. Na localidade há uma comunidade quilombola, assentados do MST, além de pequenos e grandes produtores da região. Ainda, lamentavelmente, não tenho tantas informações sobre a escola, pois fui, de maneira voluntária, durante dois dias na escola para realizar as matrículas dos alunos e, assim, poder conhecer um pouco a comunidade local. Mais informações sobre a Escola XY, como é conhecida, no decorrer do ano letivo que terei como ter acesso. O pouco que pude constatar é que no local tem acesso a internet, é uma escola de grande porte para uma escola rural, a equipe que se forma na gestão 2020/2023 é majoritariamente de antigos colegas meus, com afinidades e pensamentos semelhantes aos meus. Sinto-me desafiada, mas motivada e animada com o que pode vir pela frente.

Logo, em ambas escolas atuarei como professora de Língua Espanhola e Língua Inglesa, com um período semanal para cada disciplina, dois dias da semana em cada escola e um acordo entre as escolas, para que concedam as sextas-feiras livres para que eu possa viajar até Bagé para as aulas do Mestrado.

Os desafios para 2020 são os que mais estão me dando ânimo, melhorando minha autoestima profissional e como ser humano, inclusive. Nunca me considero a altura, inteligente ou boa o suficiente para atender meus alunos, gestores, chefes e, agora, minha orientadora. Porém, desejo profundamente, me tornar um exemplo para meus alunos, meus familiares e amigos próximos. Costumo dizer que não sou inteligente, sou esforçada. Pessoalmente, 2019 foi um ano conturbado, mas felizmente chega um 2020 motivador e desafiador.

Assim, remetendo desde minha infância, passando pela adolescência, fase adulta com graduação e especialização, até a atualidade, traço minha relação com o ensino, uma prazerosa tarefa. Espero, profundamente, ultrapassar todos esses desafios com

sabedoria e tranquilidade, embora saiba que a ansiedade, medo e insegurança estarão presentes, adjetivos inerentes a desafios que se apresentem para qualquer pessoa.

Greici Bender

## APÊNDICE D – DIÁRIO - GREICI BENDER: 29 DE AGOSTO DE 2021

Depois de três dias de enxaqueca estou encarando o notebook para registrar a aula de inglês com os meus alunos do 9º na última quinta-feira. Estou há bastante tempo no dilema da mudança. Percebi a mudança, estou mudando mas ainda sem saber se estou fazendo certo. Voltar ao que era antes pode parecer tentador, mas já não consigo, então talvez eu esteja bem no meio do caminho. Explico.

Umás semanas atrás um aluno na aula de inglês comentou para mim que pensava que fosse aprender a falar inglês. Isso me tocou, pois ainda estávamos falando da presença e importância das línguas nas nossas vidas. Com isso fiquei pensando o que levar para eles falarem se nem mesmo eu sei. Bom, posso ter colocado tudo a perder, mas o mais lógico ou mais simples foi levar o alfabeto para lermos cada letrinha e depois buscar uma palavra para cada letra e ir conversando, falando sobre isso. Pois então, em linhas gerais foi assim o planejamento. No dia da aula os alunos fizeram várias associações (que claro eu desconhecia, pois faz parte do contato que eles têm com a língua inglesa) dois exemplos simples: DJ = di djei = os alunos se deram conta que realmente soletramos as letras para falar “nesse músico” o DJ. Daff Duck é o nosso Patolino. Bom, foi tudo muito simples, acompanhando minhas limitações, no fim da aula comentei com uma aluna que eu estava com receio de trazer coisas bobas para eles e ela disse que tinha adorado a aula e que eu não preocupasse, pois eles não sabem nada mesmo. Na aula nos divertimos, cantamos, deduzimos, conversamos, copiamos do quadro de giz, desenhamos, fizemos imitações... uma aula supersimples, mas que saímos de lá prendendo, sabendo algo mais e eu me arriscando um pouco mais também.

Nessa aula percebi minhas velhas questões: ensinar a gramática, ensinar sendo eu a detentora do saber, passar, vencer conteúdo... e foi passando no quadro de giz, conversando com meus alunos, que eles e eu aprendemos nesse - talvez eu mais que eles, pois aprendi a falar algumas coisinhas mais em inglês, a me desinibir mais e a apresentar uma aula engraçada, divertida para os meus alunos. Aula cada vez mais distante do modelo de ensino que eu mesma praticava anos atrás.