

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras
Texto, Discurso e Relações Sociais



**CONSTRUINDO PONTES: EDUCAÇÃO DIALÓGICA
ALTERITÁRIA E O ENSINO DE ESPANHOL NA FRONTEIRA
JAGUARÃO/BR – RIO BRANCO/UY**

Vanessa David Acosta

Pelotas, 2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

A185c Acosta, Vanessa David

Construindo pontes [recurso eletrônico] : educação dialógica alteritária e o ensino de espanhol na fronteira Jaguarão/BR - Rio Branco/UY / Vanessa David Acosta ; Karina Giacomelli, orientadora. — Pelotas, 2025.

110 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Educação dialógica alteritária. 2. Alteridade. 3. Ensino de línguas na fronteira. I. Giacomelli, Karina, orient. II. Título.

Vanessa David Acosta

**CONSTRUINDO PONTES: EDUCAÇÃO DIALÓGICA
ALTERITÁRIA E O ENSINO DE ESPANHOL NA FRONTEIRA
JAGUARÃO/BR – RIO BRANCO/UY**

Tese apresentada ao curso de
Doutorado em Letras, do Programa de
Pós-Graduação em Letras, da
Universidade Federal de Pelotas, para
obtenção do título de Doutora em
Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Karina Giacomelli

Pelotas, 2025

Vanessa David Acosta

**Construindo pontes: educação dialógica alteritária e o ensino de espanhol na
fronteira Jaguarão/BR – Rio Branco/UY**

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras,
Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e comunicação,
Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 16 de julho de 2025

Banca examinadora:

Profª Drª Karina Giacomelli (Orientadora)

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo

Profª Drª Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques

Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas

Profª Drª Fernanda Tais Brignol Guimarães

Doutora em Letras pelo Centro Universitário Ritter dos Reis

AGRADECIMENTOS

A criança que tinha tantos planos - arquiteta, psicóloga, jornalista, militar -, cresceu. Com ela, a imensa vontade de fazer a diferença na vida das pessoas. A partir daí, decidi trilhar o caminho de ser professora, igual a minha mãe. Ela e eu tivemos muitos embates, brigamos muito ao longo desta jornada que se chama vida, mas a ela devo meu empenho pelo estudo e por saber que somos capazes de chegar onde queremos com muito esforço e dedicação. Minha mãe que passou coisas cruéis na infância, tinha tudo para ter se desviado do caminho do bem, mas trilhou com êxito a bondade. Muitas vezes, rude nas palavras, só reflete hoje o cenário caótico que viveu na infância, em que não havia limites para o que se pode fazer em busca do sustento dos filhos. Minha mãe, que cresceu em um ambiente assustador, está aqui, venceu na vida.

Igualmente meu pai, que não passou por tantas dificuldades, mas viu toda sua família partir para a mesma doença que hoje enfrenta. É submetido constantemente a procedimentos invasivos em busca de uma melhor qualidade de vida e alongar sua passagem por esse mundo terreno.

Minha irmã, que sempre foi uma batalhadora, não puxou ao lado estudioso da família, mas com sua essência sabe administrar seu negócio com maestria e competência. E não menos importante, as minhas filhas Eduarda e Manuela, que são minha força diária e vontade de ser cada dia melhor. Eduarda com sua doçura, encanto e inteligência. Manuela ainda muito pequena para entender o que está acontecendo. Vocês duas são meu combustível. Obrigada por cada sorriso, por cada mãozinha e por me darem a certeza de que é por vocês e para vocês que continuei das várias vezes que quis desistir.

A vocês cinco, agradeço por serem meu alicerce, e digo que após quatro anos de desafios - dificuldades, renúncias, alegrias, uma vida gerada e outra em formação de personalidade -, estou quase formada: enfim, em breve DOUTORA!

Além da minha família, agradeço a minha professora Karina Giacomelli, pela paciência e sabedoria em me auxiliar no processo de construção deste trabalho.

Ao meu companheiro Gustavo Lima, por ter segurado as pontas quando eu estava surtando para concluir a tese.

Aos meus guias por me permitirem estar aqui.

Resumo

ACOSTA, Vanessa David. **Construindo pontes**: educação dialógica alteritária e o ensino de espanhol na fronteira Jaguarão/BR – Rio Branco/UY. Orientadora: Karina Giacomelli. 2025. 110 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Letras e Comunicação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

Este trabalho está inserido em uma área de estudos que envolve diretamente sujeitos e as interações que ocorrem nas comunidades linguísticas, especialmente no que tange ao ensino e aprendizagem de línguas em área de fronteira. Vislumbrando uma oportunidade de repensar o ensino de língua espanhola em contexto fronteiriço, temos como questão norteadora a responder, a partir dos dados obtidos e de sua análise: quais os princípios que norteiam o ensino de espanhol na região de fronteira e como eles se relacionam com a proposta de educação/ensino dialógica alteritária de educação? Para tanto, foi elaborado como objetivo geral desta pesquisa: propor os princípios para a implementação de uma proposta de ensino dialógico alteritário de espanhol em territórios de fronteira com países falantes dessa língua, inserido em um campo teórico que envolve diretamente local, sujeitos, línguas e ensino, a partir de uma comparação com os preceitos do ensino tal como é atualmente. Para desenvolver o trabalho, nos apoiamos na teoria dialógica proposta pelo Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2019, 2021 [2017]; Bakhtin, 2010, 2016, 2020 [2009]), também por reflexões dos autores Sobral (2009, 2020); Brait (2020 [2005; 2006]); Faraco (2013) e no fundamento teórico de ensino dialógico alteritário discutido por Sobral; Giacomelli (2018, 2020, 2021). Para desenvolver a pesquisa, foi realizado um questionário com professores da rede municipal de ensino de Jaguarão, a fim de verificar como o ensino ocorre atualmente. A partir das teorias, foi realizado um quadro comparativo com a educação dialógica alteritária, que propomos nesse trabalho. Percebemos que as aulas pouco se relacionam com a concepção dialógica alteritária, tendo em vista que o centro do processo ainda é o professor e o conteúdo. As interações aluno-aluno e aluno-professor que deveriam ocorrer para que se trabalhasse nessa perspectiva, pouco ocorrem. Geralmente, os conteúdos são dados pelas mantenedoras e seguidos, sem que se pense nas particularidades de cada grupo, sem que se observem conhecimentos prévios linguísticos e culturais dos alunos. A teoria dialógica alteritária apresenta uma base teórica consistente, na medida em que apresenta uma proposta mais humana, inclusiva, com interação real entre os alunos. Três pilares dessa proposta são a alteridade, a dialogicidade e a responsabilidade ética na interação. A partir desses três pontos é possível transformar os espaços pedagógicos em construção conjunta de sentidos, em que o ensino da língua não é só a transmissão de conteúdos, palavras isoladas e frases descontextualizadas, mas sim um processo de interação real e autêntico entre os sujeitos.

Palavras-chave: educação dialógica alteritária; alteridade; ensino de línguas na fronteira.

Resúmen

ACOSTA, Vanessa David. **Construindo pontes**: educação dialógica alteritária e o ensino de espanhol na fronteira Jaguarão/BR – Rio Branco/UY. Orientadora: Karina Giacomelli. 2025. 110 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Letras e Comunicação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

Este trabajo está situado en un área de estudios que involucra directamente a los sujetos y las interacciones que se dan en las comunidades lingüísticas, especialmente en lo que refiere a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en zonas de frontera. En este contexto, surge la oportunidad de repensar la enseñanza del español en espacios fronterizos. Nos proponemos, a partir de los datos obtenidos y su análisis, responder la siguiente pregunta orientadora: ¿cuáles son los principios que rigen la enseñanza del español en la región de frontera y cómo se relacionan con la propuesta de una educación/enseñanza dialógica y alteritaria? Con ese propósito, se definió como objetivo general de esta investigación: proponer principios para la implementación de una propuesta de enseñanza dialógica y alteritaria del español en territorios fronterizos con países hispanohablantes, desde un enfoque teórico que considera de forma directa el territorio, los sujetos, las lenguas y la práctica docente, a partir de una comparación con los enfoques educativos predominantes en la actualidad. Para desarrollar el trabalho, nos apoyamos en la teoría dialógica propuesta por Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2019, 2021 [2017]; Bakhtin, 2010, 2016, 2020 [2009]), también por reflexiones de los autores Sobral (2009, 2020); Brait (2020 [2005; 2006]); Faraco (2013) e en el fundamento teórico de la enseñanza dialógica alteritária discutido por Sobral; Giacomelli (2018, 2020, 2021). Para desarrollar la investigación, se aplicó un cuestionario a docentes de la red municipal de enseñanza de Jaguarão, con el fin de observar cómo se lleva adelante hoy la enseñanza del español. Desde las teorías trabajadas, se elaboró un cuadro comparativo con la propuesta de educación dialógica alteritaria que planteamos. Se observó que las clases, en general, mantienen escasa relación con esta concepción, ya que el eje del proceso continúa siendo el docente y el contenido. Las interacciones entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, que serían fundamentales para trabajar desde esta perspectiva, ocurren con poca frecuencia. Por lo general, los contenidos son establecidos por los organismos responsables y se siguen sin considerar las particularidades de cada grupo, ni los saberes lingüísticos y culturales previos de los alumnos. La teoría dialógica alteritaria ofrece una base sólida, en tanto propone una educación más humana, inclusiva y con una interacción genuina entre los estudiantes. Tres pilares fundamentales de esta propuesta son la alteridad, la dialogicidad y la responsabilidad ética en la interacción. A partir de estos tres elementos es posible transformar los espacios pedagógicos en lugares de construcción colectiva de sentidos, donde la enseñanza de la lengua deja de ser una mera transmisión de contenidos, palabras sueltas o frases sin contexto, para convertirse en un proceso de interacción auténtica y significativa entre sujetos.

Palabras clave: educación dialógica alteritaria; alteridad; enseñanza de lenguas en la frontera.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DA PESQUISA	14
2.1 Línguas que circulam na fronteira	21
2.1.1 <i>Português – Espanhol – Portunhol</i>	21
2.1.2 <i>Outras comunidades linguísticas</i>	28
2.2 Primeiras inquietações	33
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	37
3.1 Percorso histórico do ensino de línguas na fronteira e o ensino de espanhol a partir dos documentos norteadores	37
3.2 Principais aspectos teóricos do círculo de Bakhtin	47
3.3 Ensino dialógico alteritário	58
4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	75
5 ANÁLISE DOS DADOS	84
6 PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA UM ENSINO DE ESPANHOL BASEADO NA CONCEPÇÃO DIALÓGICA ALTERITÁRIA	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	108

INTRODUÇÃO

Este trabalho está inserido em uma área de estudos que envolve diretamente sujeitos e as interações que ocorrem nas comunidades linguísticas, especialmente no que tange ao ensino e aprendizagem de línguas em área de fronteira. Para concluir a investigação pretendida, inicialmente faremos um breve histórico das leis sobre o ensino de línguas estrangeiras e sobre a atual situação dos documentos norteadores que embasam a prática docente no que concerne ao ensino de línguas, especialmente na região de fronteira em estudo: Jaguarão – Brasil / Rio Branco – Uruguai.

A Lei de Diretrizes e Bases – nº 9394/96 (LDB) incluiu a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira tanto no Ensino Fundamental bem como no Ensino Médio. As provas oficiais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em sua avaliação trazem em uma das opções para língua estrangeira, a língua espanhola para que o estudante possa escolher. Em 2005, com a Lei de nº 11.161, a oferta da língua espanhola se torna obrigatória no Ensino Médio e facultada no Ensino Fundamental, nos anos finais compreendidos do 6º ao 9º ano, a partir de 2010, avançando nas questões de plurilinguismo e pluriculturalismo.

Com a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, posteriormente, do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), pôde-se perceber que não há nenhuma menção da língua espanhola nesses documentos que foram norteadores na organização de documentos municipais. Em Jaguarão, foi elaborado o Documento Orientador Municipal (DOM). Nele, são apresentadas as competências e habilidades pretendidas para as crianças e jovens em cada uma das etapas da educação básica municipal.

Com base nos documentos e buscando disseminar o ensino da língua espanhola no município de Jaguarão, proporcionar maior qualidade educacional aos alunos do território, entendendo que o ensino da língua é fundamental nessa região, por se tratar de um espaço em que os alunos estão interagindo diariamente com a língua espanhola, a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), através do setor pedagógico contatou o legislativo no ano de 2018, a fim de tornar obrigatória a oferta dessa língua tão importante e que é falada pela maioria dos países da América Latina e um dos idiomas mais falados no mundo.

Além dessa intervenção da SMED, ocorreu, a nível nacional, o movimento “Fica espanhol” emergido no Rio Grande do Sul e compartilhado pela Universidade Federal

do Pampa (UNIPAMPA) – campus Jaguarão após o fim da obrigatoriedade da língua com a lei 13.415 de 2017.

No município, o legislativo, em unanimidade, assinou moção de apoio ao movimento e aprovou a lei de número 6.694/2018 que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental no município de Jaguarão, visto que o ensino da língua e da cultura hispânica abre diversas possibilidades culturais e de trabalho para os que dela se apropriam.

É preciso destacar que as fronteiras não são apenas geográficas e políticas, são também sociais, são complexas pelas formações existentes tanto populacionais como linguisticamente. O contato dos fronteiriços não se dá apenas geograficamente, mas ainda nos costumes, na cultura e na língua.

Mesmo reconhecendo que, em áreas fronteiriças, há a convivência de povos de nacionalidade diferentes e, conseqüentemente, línguas diferentes, não é incomum associar as línguas faladas na fronteira a somente às línguas-pátria, como no caso do português e do espanhol nesta fronteira, por elas estarem presentes circulando majoritariamente neste espaço de enunciação.

O portunhol é um exemplo de língua que circula na fronteira. Geralmente associado a uma mistura do português e do espanhol, ele surge, porém, como uma (re)significação das relações existentes entre os sujeitos que vivem nesse espaço de enunciação fronteiriço. Além do português, espanhol e portunhol, há outras línguas circulando nas comunidades que vivem nesse território, como veremos adiante.

Vislumbrando uma oportunidade de repensar o ensino de língua espanhola em contexto fronteiriço, temos como questão norteadora a responder, a partir dos dados obtidos e de sua análise:

- Quais os princípios que norteiam o ensino de espanhol na região de fronteira e como eles se relacionam com a proposta de educação dialógica alteritária de educação?

Para tanto, foi elaborado como objetivo geral desta pesquisa:

- Propor os princípios para a implementação de uma proposta de ensino dialógico alteritário de espanhol em territórios de fronteira com países falantes dessa língua, inserido em um campo teórico que envolve

diretamente local, sujeitos, línguas e ensino, a partir de uma comparação com os preceitos do ensino tal como é atualmente.

Com a finalidade de atingir a proposta deste trabalho, foi necessário estabelecer os objetivos específicos:

- (1) Refletir sobre as práticas dos professores em relação à concepção de ensino do espanhol em região fronteiriça;
- (2) Discutir a relevância do ensino dialógico alteritário em território fronteiriço;
- (3) Demonstrar princípios norteadores para práticas de ensino de espanhol que promovam uma educação dialógica alteritária.

A preocupação emergente com o ensino de línguas demonstra a relevância social do trabalho, pois professores orientados com conceitos consolidados podem elaborar, de forma mais segura, planejamentos que vão contemplar a realidade dos alunos. Na concepção do Círculo de Bakhtin (Sobral, 2009, p. 68), não se pode “desprezar a realidade concreta e seus sujeitos concretos; pelo contrário, o Círculo defende justamente que se entenda o discurso a partir dessa realidade concreta e desses sujeitos concretos”.

Nessa perspectiva, é necessário que as atividades propostas, tomem como base a matriz curricular, certamente, mas que levem em consideração a realidade em que o aluno vive, suas vivências, sua história, suas particularidades, suas potencialidades e limitações. Essa proposta de educação dialógica alteritária “é emancipadora, porque favorece a criação de cidadania por meio da promoção da responsabilidade dos alunos pela própria aprendizagem” (Sobral; Giacomelli, 2020, p. 14), ou seja, o professor não é o centro do processo de ensino. O aluno tem um papel ativo na construção do seu próprio saber, sendo o professor um mediador desse processo, um parceiro mais experiente.

As escolhas das temáticas deste trabalho não foram aleatórias. Elas foram construídas ao longo da minha trajetória pessoal e acadêmica. Conforme aponta Sobral (2009, p. 7), “todo sujeito/ todo sentido é constituído, forma sua identidade, sempre em processo, nas relações que mantém desde o nascimento com outros sujeitos/ sentidos, algo que é inclusive a base da concepção de cultura de Bakhtin e seu Círculo”.

Na trajetória pessoal, podemos destacar que sou filha de pai brasileiro e de mãe nascida em Criciúma – SC, que imediatamente após seu nascimento foi morar no Uruguai, permanecendo lá até aproximadamente seus dez anos, o que determinou o espanhol como sua língua materna. Essa realidade condiz com a de muitos sujeitos jaguarenses. Nós filhos, não tivemos uma realidade bilíngue dentro de casa, ou seja, apenas o português era a língua de comunicação; porém, ao irmos para o país vizinho, especialmente no balneário "*Laguna Merin*", percebíamos que nossa mãe se comunicava em língua espanhola, ainda sem entender muito o que aquilo queria dizer enquanto realidade fronteiriça.

Na trajetória acadêmica, os estudos sempre foram voltados para questões concernentes à fronteira, pois entendemos que é preciso discutir muitos aspectos relacionados às mais variadas esferas que circulam nesse espaço de enunciação e nada melhor que quem vive a realidade fronteiriça para discutir com base teórica as relações existentes. Sobral (2009, p. 8) destaca que "somos seres relacionais, seres que vivem e se constituem nas relações uns com os outros, que se formam nos diálogos que travam ao longo da vida, seja qual for sua natureza, e de que o sentido nasce da diferença". Então, ao longo da vida, nos constituímos como seres históricos, sociais, culturais e, cada um tem sua vivência que, ao interagir com outros sujeitos, vai agregando experiência ao seu repertório fazendo com que sua trajetória seja modificada.

Para desenvolver o trabalho, nos apoiamos na teoria dialógica proposta pelo Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2019, 2021 [2017]; Bakhtin, 2010, 2016, 2020 [2009]), também por reflexões dos autores Sobral (2009, 2020); Brait (2020 [2005; 2006]); Faraco (2013) e no fundamento teórico de ensino dialógico alteritário discutido por Sobral; Giacomelli (2018, 2020, 2021).

O trabalho que ora apresentamos se divide em (2) Contextualização da pesquisa, em que situaremos o contexto em que a pesquisa está inserida bem como as línguas e comunidades que vivem na fronteira em estudo; (3) Pressupostos teóricos: (a) O ensino com base nos documentos norteadores; (b) Aspectos teóricos do Círculo de Bakhtin, especialmente com a discussão de conceitos centrais: diálogo, interação, relações dialógicas e alteridade; (c) Ensino dialógico alteritário e (d) Princípios norteadores para um ensino de espanhol baseado na concepção dialógica alteritária; (4) Procedimentos metodológicos, (5) Análise dos dados e, por fim, a

conclusão deste trabalho. Na sequência, abordaremos a contextualização da pesquisa.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DA PESQUISA

Segundo dados oficiais, constantes na página da Prefeitura Municipal, Jaguarão, fronteira com Rio Branco – Uruguai, foi estabelecida a partir de um acampamento militar, com a expansão de portugueses no sul. O território em que o município se situa era pertencente, conforme o Tratado de Santo Ildefonso, celebrado em 1777, à Coroa Espanhola. O Coronel Manoel Marques de Souza, em 1801, comandava uma tropa que logrou arrastar a raia lusitana, em combate contra os espanhóis. O local do acampamento era de difícil acesso, com dificuldades para manter o seu abastecimento e sua fixação. Então, os soldados, no ano seguinte, buscaram uma aproximação com uma via navegável que possibilitasse o contato com Rio Grande. Este foi um dos fatores determinantes para a escolha do local de início da povoação que deu origem ao município de Jaguarão.

Duzentos e sessenta homens aproximadamente compunham a Guarda do Serrito e da Lagoa e, aos poucos, se estabeleceu equilíbrio entre as partes e as relações amistosas com os espanhóis que estavam situados na margem oposta. Em 1802, na Guarda do Serrito, foi erigida a primeira “Casa da Residência”, com o objetivo de abrigar os comandantes locais. Iniciavam-se assim, as transações econômicas e as atividades religiosas. Em um primeiro momento, o comando da fronteira de Rio Grande, colocou restrições referentes à formação regular do povoado. Porém, em 1811 são concedidos terrenos urbanos na guarda e uma resolução régia, de 1812, criou a Freguesia do Espírito Santo de Jaguarão.

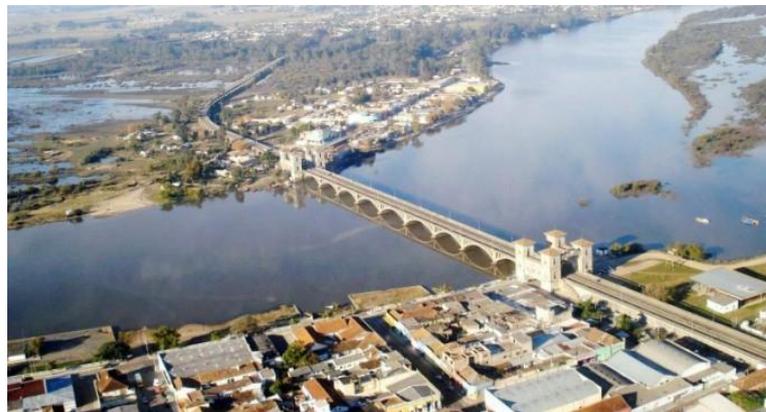
A primeira planta do município é datada em 1815 e já se percebe as primeiras vias de circulação, aumento na distribuição de terrenos voltados para moradias, cultivo agrícola e criação de animais, comércios e a presença de um significativo espaço militar. Em 1832, institui-se, por ato regencial, em nome de Dom Pedro II, o município de Jaguarão e instalado no ano seguinte, com a formação da Câmara de vereadores. Em 1855, Jaguarão foi elevada à cidade. Em 1865, cerca de 1500 orientais “blancos”, invadem a fronteira a mando do General uruguaio Basílio Muñoz. As forças jaguarenses, com cerca de 500 praças e em número reduzido, com auxílio de canhões, resistiram fazendo com que os uruguaios se retirassem.

Figura 1: Fronteira Jaguarão-Brasil / Rio Branco-Uruguai.



Fonte: <<https://www.google.com.br/maps/@-32.5768801,-53.5266527,11.75z?entry=ttu>>
acesso em 13 set. de 2023.

Figura 2: Ponte Internacional Barão de Mauá.



Fonte: <<https://diariodamanhapelotas.com.br/site/jaguarao-rio-branco-ponte-barao-de-maua-completa-nesta-sexta-90-anos/>>
acesso em 16 maio de 2025.

Na segunda imagem, podemos ver a Ponte Internacional Barão de Mauá, localizada sobre o Rio Jaguarão. Na metade da ponte, há uma demarcação que identifica o término de um país e o início de outro. Os países são geograficamente divididos pela ponte, que liga os dois municípios – Jaguarão e Rio Branco – e, conseqüentemente os dois países – Brasil e Uruguai. Também passa pela divisão dos municípios, o Rio Jaguarão. Mesmo que exista essa demarcação, ela acontece apenas de forma geográfica, pois o trânsito é “livre” de brasileiros no Uruguai e de

uruguaio no Brasil e se dá por vários motivos, incluindo as transações comerciais, visitas de familiares, estudos, entre outros.

Embora se considere a fronteira com “trânsito livre”, há na ponte a presença da Receita Federal e da *Prefectura* uruguaia, que podem fazer fiscalizações nesse transitar de veículos e pedestres. A partir dessas fiscalizações, é comum ver apreensões de objetos ilícitos, mercadorias acima da cota permitida para passar oriundas dos *freeshops*, etc.

Mota (2014, p. 35) destaca que “as condições sócio-históricas características dessa fronteira – onde muitos elementos linguísticos, culturais, econômicos, políticos são compartilhados – funcionam como forma de apropriação que nos permite designá-la ‘território fronteiriço’”. A partir dessa concepção, ao tratar desse espaço, da fronteira, usaremos o conceito de território fronteiriço (Mota, 2014) e na discussão da inserção das línguas e sua complexidade, trataremos de “espaço de enunciação” (Guimarães, 2014) ou “espaço de enunciação fronteiriço” (Sturza, 2010).

Segundo Guimarães (2014, p. 51), os espaços de enunciação “são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer”. Sturza destaca que

Espaço de Enunciação Fronteiriço é um espaço constituído por um conjunto de línguas, no qual se inclui o cruzamento de línguas. E o cruzamento é significado de dois modos: pela presença concomitante das duas línguas nacionais, em um mesmo enunciado, ou pelo resultado da mistura dessas línguas que se materializa [sic] em uma outra prática lingüística [sic] (STURZA, 2006, p. 74).

Então, temos esse espaço de enunciação fronteiriço, em que há hegemonicamente a presença das línguas portuguesa e espanhola circulando, não desconsiderando que há outras línguas presentes no território¹. Em áreas de fronteira, como é o caso de Jaguarão/Rio Branco, há um ambiente em que o espanhol está muito presente nas interações cotidianas ao se transitar livremente pelo país vizinho para fazer compras, passear, visitar familiares ou mesmo trabalhar.

¹ Sobre as línguas que circulam na fronteira, há um capítulo nos pressupostos teóricos sobre a fronteira em estudo.

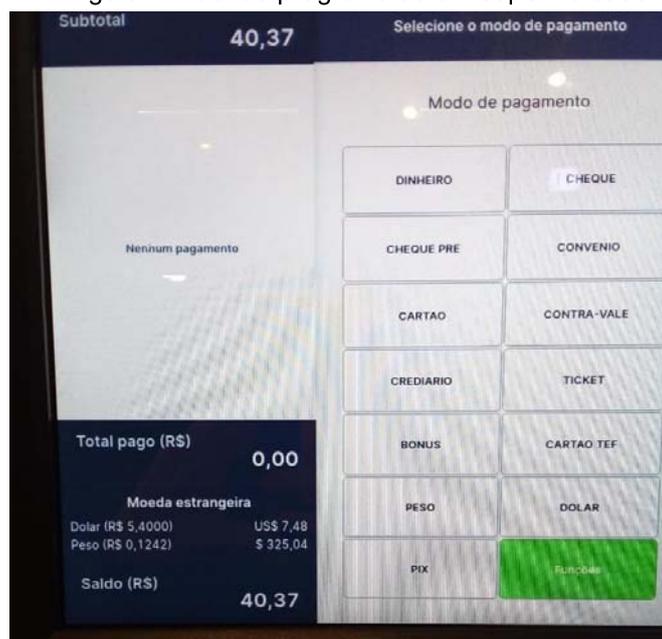
São laços que são estreitados pela interação dos sujeitos que habitam esse espaço e que constroem as situações comunicativas cotidianas. Podemos observar pela figura abaixo (figura 3), uma placa de um posto de gasolina, localizado em Jaguarão, em que os combustíveis estão anunciados em língua espanhola, demonstrando como o idioma circula no país vizinho. Já na figura 4, percebemos a tela do caixa de um supermercado em que as moedas que circulam no território estão presentes: real, pesos e dólar.

Figura 3: Posto de combustíveis em Jaguarão



Fonte: acervo pessoal.

Figura 4: Tela do programa de um supermercado



Fonte: acervo pessoal.

Nas figuras 3 e 4, podemos perceber que, embora sejam estabelecimentos que estão “do lado de cá” da fronteira, ou seja, no município de Jaguarão, com o objetivo de atingir o público que vai comprar suas mercadorias, quem gerencia aquele local optou por colocar o nome dos combustíveis de forma a atender a esse público (figura 3), e por colocar as moedas que circulam na fronteira – pesos uruguaios, real e dólar (figura 4). É comum vermos na fronteira, tanto de um lado como de outro, situações semelhantes que ocorrem por diversos motivos, seja pelas transações comerciais, seja para facilitar a comunicação, entre outros.

Sobral e Giacomelli (2018) destacam que a situação de fronteira demonstra dois aspectos, tanto o oficial com o isolamento bem como o pessoal com a proximidade. Ou seja, mesmo que dos dois lados da fronteira existam alfândegas e policiais, não há uma situação em que não ocorra a comunicação. Pelo contrário, as pessoas buscam comunicar-se:

Cremos poder dizer que há fronteiras que isolam (as fronteiras oficiais) e há fronteiras que são lugares de transição e de contato (fronteiras por assim dizer pessoais): as pessoas da fronteira falam umas com as outras, às vezes sem perceber que língua/variedade utilizam. Essa outra fronteira é a condição da proximidade que não ameaça, mas que oferece vida a todos os lados que a tornam fronteira. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p.26)

Em espaços multiculturais, como é o caso da fronteira Jaguarão – Rio Branco é pertinente pensar na ideia de fronteira que une e fronteira que separa. Por um lado, temos o contato e a interação das pessoas diariamente, que é construído por meio das trocas que ocorrem entre os diferentes grupos, demonstrando que a diversidade e a variedade pode ser um ponto de encontro e não de separação. Os sujeitos que vivem aqui se comunicam de forma espontânea, sem a preocupação com a formalidade da língua, mostrando que a linguagem não é um obstáculo e sim uma ponte de enriquecimento entre os sujeitos, fortalecendo a compreensão da própria identidade pessoal dos indivíduos.

Embora o senso comum entenda que a fronteira divide, na verdade ela une as pessoas tanto de forma cultural, linguística, política, social, entre outros aspectos. Nesses pontos, podemos destacar as relações de trabalho que se estabelecem nos espaços fronteiriços no que concerne às oportunidades e ao conhecimento da língua do país vizinho. Nessa linha de pensamento, Boéssio (2010) destaca que,

[...] o Uruguai oferece um maior número de empregos também para os brasileiros, sendo a língua portuguesa um dos fatores de abertura desse mercado de trabalho, uma vez que ela auxilia nas transações comerciais e na compreensão do idioma falado pela maioria dos turistas. Em contrapartida, esses brasileiros que assumem vagas no exterior necessitam conhecer, pelo menos, o básico da língua vizinha, já que estarão subordinados aos falantes nativos dessa língua (BOÉSSIO, 2010, p. 93).

Nesse sentido, mesmo que os brasileiros trabalhem no Uruguai e utilizem o português para se comunicar, devido a ser o idioma falado pela maioria dos turistas que utilizam o comércio do país vizinho, estes precisam interagir com os falantes do espanhol, sejam eles colegas de trabalho ou clientes do próprio comércio. Essa interação geralmente acontece em língua espanhola, pois eles estão naquele ambiente, precisam da língua para trabalhar e devem conhecer, como afirma Boéssio na citação acima, pelo menos o básico da língua. Além de termos a presença de brasileiros trabalhando no Uruguai, podemos observar o contrário: a presença de uruguaios trabalhando no Brasil, tais como em lojas, supermercados, no hospital, entre outros.

Nossa percepção se dá devido ao fato de muitas vezes ver uruguaios chegarem ao comércio jaguarense e tentar falar em português com os vendedores, embora alguns uruguaios ainda falem no seu idioma materno, o espanhol. No hospital, por exemplo, muitos médicos plantonistas são uruguaios. Além disso, Boéssio (2010) ainda destaca que

[...] do lado brasileiro, há a necessidade de os trabalhadores nos hotéis e restaurantes terem o conhecimento básico da língua espanhola para receber melhor os turistas e clientes do Uruguai e Argentina. É comum, quando se está em uma loja, observar o vendedor, ao interagir com o hispanohablante, inserir termos da língua do cliente para propiciar uma relação mais próxima. Serve de exemplo a manifestação de um balconista de uma casa de material de construção a um senhor urguai: pode passar no caixa que o *muchacho* lhe cobra (BOÉSSIO, 2010, p. 93).

Ou seja, ao transitarmos pelo comércio na cidade de Jaguarão, observamos que alguns clientes uruguaios se comunicam em espanhol, e o vendedor para se aproximar de seu cliente interage na língua da situação comunicativa que está posta. Alguns uruguaios que transitam no comércio de Jaguarão são atendidos em espanhol, favorecendo uma melhor compreensão nas transações comerciais.

É importante o conhecimento, mesmo que básico da língua que circula por parte dos trabalhadores na região fronteira. Essa capacidade de adaptar a

linguagem demonstra que o sujeito está preocupado em atender da melhor forma o cliente do outro país, facilitando a comunicação e estreitando os laços culturais e comerciais. É uma prática hospitaleira e sensível, mesmo que ocorra de forma informal, pois contribui para um acolhimento desse cliente e demonstra a pluralidade da região.

É possível perceber esse contexto também nas famílias, em que as crianças já crescem com as duas línguas circulando em seu espaço, mesmo antes do ensino formal. Em alguns casos, as próprias interações familiares acontecem de forma bilíngue.

Sobral e Giacomelli (2018) destacam que

aquele a quem cabe ou deseja tomar a palavra já considera [...] o “outro” e [...] suas reações presumíveis, já é “alterado” pelo outro, antes mesmo de enunciar. Quem enuncia traduz e seu interlocutor o também o faz. Enunciamos a partir de uma dada posição, que é tanto pessoal como social, tanto biológica como histórica, tanto psíquica como intersubjetiva. E dessa posição avaliamos aquilo que vamos enunciar, e em função dessa posição, nós o fazemos de uma dada maneira [...] Na verdade, já no psiquismo [...] o sujeito traduz em seus próprios termos aquilo que o outro enuncia nos seus e traduz nos termos do outro aquilo que vai enunciar. [...]. Portanto, traduzimos o outro e nos traduzimos naquilo que dizemos e naquilo que nos é dito. E, tal como no caso da tradução *tout court*, traduzir nesses termos é negociar o/com o antagônico e o contraditório a fim de articulá-lo como sentido (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 19).

Podemos entender que quando um sujeito vai tomar a palavra já pensa na posição em que vai ocupar na hora de enunciar, seja ela social, biológica, histórica, psíquica, intersubjetiva e dependendo da posição em que se coloca é a sua forma de enunciar. Por exemplo, quando um sujeito vai realizar uma entrevista de emprego, se posiciona de uma forma diferente da que se posicionaria se estivesse interagindo com um amigo, falando de uma situação do dia a dia.

É uma visão crítica do ato de enunciar que é complexo, pois a comunicação não é somente emitir e receber mensagens, mas sim uma negociação a fim de articular o que está sendo enunciado e o que será respondido. A linguagem tem um caráter intersubjetivo e cada sujeito é alterado pelo “outro” antes de enunciar. Ninguém é neutro ao enunciar. Cada sujeito é marcado por fatores que o constituem, sejam eles pessoais, linguísticos, sociais, históricos. A linguagem, assim, é um espaço de interação, pode ser de tensão, mediação entre o “eu” e o “outro”.

Sobral e Giacomelli (2018) pontuam que o contato com o outro altera o sujeito, na medida em que o modifica a partir desse contato. Essa mudança ocorre pois o sujeito é visto a partir do ponto de vista do outro e vê o outro a partir de seu próprio ponto de vista. Ainda destacam que esse contato ocorre de um ponto de vista extraposto, ou seja, uma posição presumível antes da situação de comunicação ocorrer. Os autores destacam que

Tudo isso permite sugerir que há uma condição de isolamento que é fronteira num sentido positivo, de lugar de criação, de afastamento estratégico que permite a visão do outro em perspectiva, de extraposição (uma posição extra, isto é, adicional): nem longe nem próximo em excesso como para não ser visto ou não ver (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 27).

Com isso percebemos que há uma condição de isolamento, mas não em sentido negativo e sim no sentido de poder enxergar o outro de fora, permitir ver o outro em perspectiva, em uma posição de extraposição. Na sequência, contextualizaremos as línguas que circulam na fronteira e as comunidades que existem nesse espaço.

2.1 Línguas que circulam na fronteira

Embora a fronteira seja associada à dicotomia português-espanhol, há outras comunidades linguísticas que pertencem a esse território fronteiriço. Na sequência trataremos da dicotomia citada bem como das outras línguas que circulam nesse espaço de enunciação, já contextualizado acima.

2.1.1 Português – Espanhol – Portunhol

Em relação às línguas que circulam na fronteira Jaguarão/Rio Branco, Farias-Marques (2016, p. 80), refletindo sobre os estudos de Fustes² destaca que “os primeiros estudos de caráter científico que tomaram como objeto de investigação a presença e o contato das línguas espanhola e portuguesa na fronteira uruguaia com Brasil começaram com Rona antes de 1955”. A autora ainda aponta que “para

² FUSTES, J. M. Lengua y sujeto en las investigaciones acerca de la frontera uruguaya con Brasil: apuntes sobre sus determinaciones teóricas. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 17-24, set./dez. 2010.

Behares (2013), o interesse do estudioso, nessa época, era o de investigar e descrever o espanhol falado em território uruguaio, porém durante sua pesquisa, ele se deparou com falas fronteiriças que passou a denominar de — ‘dialecto fronterizo’” (ibid., p. 80).

Rona (1963) destaca que quando se observa essa zona de encontro das duas línguas (o português e o espanhol), não existe uma linha reta divisória e, sim a formação de um dialeto intermediário pela mistura das duas línguas, ou seja, não há “fisicamente” uma linha reta que demarca a divisão dos dois países, e, nesse espaço, pela mistura das duas línguas, o português e o espanhol, surge um dialeto intermediário. Segundo Sobral e Giacomelli,

há pessoas, na fronteira Brasil-Uruguay, que percorrem, em seus diálogos, línguas/variedades, sem grande descontinuidade, a depender das situações contextuais. O português brasileiro, o espanhol uruguaio, o português do Brasil falado por uruguaios, e o espanhol do Uruguai falado por brasileiros. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 18).

Os autores ainda acrescentam que “as pessoas da fronteira falam umas com as outras, às vezes sem perceber que língua/variedade utilizam” (ibid., p. 26). “Quanto maior seu acesso a diferentes variedades da língua, situações e práticas enunciativas, tanto maior o repertório discursivo e a capacidade de interação do sujeito e, por tanto, suas condições de praticar a cidadania (Sobral; Giacomelli, 2018, p. 18).

Segundo Milán, Sawaris e Welter (1996, p. 124), o conceito de fronteira pode abarcar três noções diferentes. Uma delas é ver a fronteira como território além dos tratados internacionais e mais ainda, fronteira é um espaço onde acontecem as interações sociais, linguísticas e culturais dos sujeitos que ali vivem. As características de uma área de fronteira binacional constituem, na vida dos sujeitos que nela vivem, uma condição de estreitar os laços pessoais, familiares e sociais, conforme apontam Mazzei e Souza:

el carácter de un área binacional fijada por límites convencionales constituye en la vida cotidiana de las personas que las habitan un condicionamiento a estrechar vecindades personales, familiares y sociales en tanto interacciones sociales primarias que hacen más fluida las rigideces de la separación que imponen los límites formales entre los países. (MAZZEI; SOUZA, 2013, p. 45).

Então, tanto brasileiros quanto uruguaios têm o costume de ir ao país vizinho devido aos contatos familiares, às amizades, para fazer compras, para trabalhar,

estudar, dentre outros motivos. Conforme Sturza (2010, p. 90), são sujeitos que, dentro de uma faixa de fronteira, demarcada numa área de 150 km de extensão, vivem e não têm uma identificação somente regional, porque, além disso, também têm traços sociais e culturais locais que são comuns aos moradores da fronteira. O sujeito fronteiriço possui traços e características sociais comuns, que dentro dessa faixa se relacionam em muitos aspectos. Podemos observar vários traços comuns nos dois lugares: uns pertencentes à cultura uruguaia, por exemplo, e outros, à cultura brasileira. Somado a isso, Sturza aponta que:

fronteiras e sujeitos se significam ao moverem-se entre uma língua e outra, decorrentes de uma mobilidade social, atravessada pelas condições sócio-históricas que vão impondo a construção de uma nova territorialidade. Ao levar em conta a fronteira social, a questão da identidade dos fronteiriços emerge e explicita-se também na língua, pois, na fronteira, as línguas (e aqui estamos tratando de duas línguas nacionais em contato) são constitutivas das relações dos sujeitos com seu espaço social. (STURZA, 2010, p. 85).

O falante da fronteira está nos dois espaços, por diversos motivos. Isso é explicitado também na língua, pois o falante, em uma situação de comunicação, passa de uma língua para outra, muitas vezes, mesclando as duas, intercalando, alternado as línguas no mesmo projeto enunciativo. O importante nessa situação é entender e fazer-se entender. De acordo com Sturza (2010, p. 86), essas “fronteiras têm histórias locais distintas, embora apresentem uma série de traços culturais, costumes, códigos sociais comuns”. De acordo com os *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* (2008, p. 66),

la sociedad fronteriza es, por lo tanto, una *sociedad bilingüe* con presencia del Español y del Portugués del Uruguay. La presencia de la lengua portuguesa en territorio uruguayo se debe a razones históricas que se remontan a los S. XVII y XVIII, en los cuales estas áreas geográficas comienzan a poblarse y a oscilar en su posesión por las coronas española y portuguesa, así como por las Misiones Jesuíticas. La historia de la región fronteriza indica entonces que la presencia del Portugués en esta zona no se explica por un “avance” de esta lengua desde Brasil, como muchas veces se piensa, sino que es lo que se denomina una lengua de “herencia” (2008, p. 66, grifo no original).

A presença da língua portuguesa no Uruguai não é recente e não vem do crescimento que a língua vem adquirindo no cenário mundial, mas sim é uma questão histórica. Segundo Sturza, tanto o espanhol quanto o português são duas línguas “vistas como línguas próximas e compreendidas como constitutivas dos modos de

representação das identidades dos sujeitos fronteiriços”. Então, esses sujeitos, para a autora, “entram em contato por necessidades de toda ordem, criam modos de intercomunicar-se como, por exemplo, mesclar duas línguas para melhor interagir com o seu vizinho, o seu cliente, o seu visitante, o seu parente.” (Sturza, 2010, p. 87).

Esses sujeitos que vivem na fronteira falam independente de ser essa ou aquela língua, sem se preocupar se estão falando o português ou o espanhol; a única finalidade é entender e se fazer entender. A autora aponta que, “o mais frequente que se observa é que cada um fala sua língua, mantendo um grau de intercompreensão, os sujeitos são capazes de fazer-se entender e a comunicação resulta fluida e eficiente, independentemente do nível do domínio do código linguístico (da gramática) que cada um tem da língua do outro” (Sturza, 2010, p. 87).

O contato linguístico que há entre o português e o espanhol nas fronteiras do Brasil com o Uruguai e do Brasil com a Argentina “é decorrente de um século de litígios pelo domínio dos territórios, de uma política expansionista de ocupação da região e militarização das áreas, além da existência de povoados desenvolvidos e de um intercâmbio econômico, cultural e social já consolidado” (Sturza, 2005, p. 47).

É importante destacar que esse contato acontece há muito tempo e tem origem na política de expansão da região fronteiriça, em que os povos precisavam de um intercâmbio econômico, cultural e social. Para Sarquis,

as zonas de fronteira compreendem amplas franjas territoriais de um lado e do outro das linhas de demarcação geográfico-políticas, no qual convivem populações com particularidades próprias que as diferenciam de outras partes dos territórios nacionais. Um exemplo é a fronteira binacional constituída por Jaguarão e Rio Branco. Essas cidades são denominadas “cidades gêmeas e/ou irmãs” por pesquisadores de diversas áreas que estudam a(s) fronteira(s) dos dois países (Brasil/ Uruguai). (SARQUIS, 1996, p.60)

Sobre a integração linguística, Ferreira aponta que “nas fronteiras do Brasil com os países de fala hispânica da América do Sul, vemos que já existe uma integração linguística natural, decorrente da necessidade de comunicação, principalmente do ponto de vista social e econômico, além dos vínculos comerciais diários que são praticados ao longo da fronteira” (Ferreira, 2001, p. 39).

Nessa perspectiva, a presença das duas línguas além de um fator histórico, é também decorrente da integração linguística que os países de fronteira têm. Integração essa, natural e que ocorre, principalmente, pela necessidade de

comunicação social e por questões econômicas, advindas dos vínculos comerciais praticados diariamente.

Por outro lado, além dessas duas línguas oficiais, “registra-se a prática do Portunhol e/ou dos DPUs³, que circulam principalmente no comércio informal, ou nas conversas travadas no dia a dia das famílias fronteiriças.” (Mota, 2010, p. 62). Segundo Mota, “a designação ‘Portunhol’ (ou Portuñol) é utilizada pelos falantes da fronteira para referir à prática linguística decorrente da ‘mistura’ do Português com o Espanhol”. Nesse sentido, percebe-se a presença, na fronteira Jaguarão/Rio Branco de duas línguas oficiais, o português e o espanhol, e uma língua de integração, o portunhol.

Celada (2002) destaca que o termo “portunhol” nos dá a ideia de mistura entre o português e o espanhol, mas é muito além disso: ele é uma forma de (re)significar as relações entre os sujeitos que vivem na fronteira. Sturza (2005, p. 49) destaca que “a dificuldade em definir o “portunhol”, está nos sentidos que foram sendo constituídos pelo senso comum, especialmente, por referir negativamente, por dizer o “mal falar” uma das línguas da mistura, em geral, de brasileiros em relação à língua espanhola”. Sturza (2005) faz uma reflexão acerca das hipóteses de como o portunhol é reconhecido:

No caso uruguaio, ele é reconhecido como uma prática linguística instituída, seria como uma “terceira língua”. A segunda hipótese é a de que o portunhol é uma “interlíngua”, remete ao processo de aquisição, especialmente do espanhol por parte de falantes brasileiros, e seria uma situação intermediária desse processo no qual os alunos misturam as línguas a nível gramatical e discursivo (STURZA, 2005, p. 49).

Nesse contexto, pensar o portunhol nos leva a refletir que é uma língua que circula na fronteira, que faz parte do cotidiano fronteiriço e que (re)significa as relações de contato linguístico presente nesses espaços de enunciação.

Mota (2014, p. 14) acerca do portunhol, diz que geralmente é associado à mistura entre o português e o espanhol e, “algumas vezes, associada ao domínio insuficiente de uma ou de outra, quando designa aquela produzida por um sujeito que se encontra em contexto de aquisição de segundas línguas ou línguas estrangeiras”. Em se tratando de sujeitos bilíngues, Sobral e Giacomelli (2018) refletem que

³ Dialectos Portugueses del Uruguay, denominação dada por Elizaincín e Behares (1981).

Há, por exemplo, alguns sujeitos bilingues de regiões de fronteira que, tendo um desempenho próximo do de um nativo na língua do outro país, deixam em suas enunciações marcas, algumas sutis e outras mais evidentes, que “denunciam” sua primeira língua/cultura, observando-se ainda que seu desempenho na primeira língua, dada sua experiência com a outra língua, acaba por alterar-se em alguma medida, devendo eles, em maior ou menor grau e a depender do contexto (mais ligado à primeira ou à segunda língua, com a presença de bilingues ou não etc.) realizar uma espécie de retrotradução, isto é, ver sua primeira língua a partir da segunda. (SOBRAL; GIACOMELLI, p. 41)

Ao discorrer em sua tese, Mota (2014) traz vários artigos demonstrando o portunhol como algo errado e que deve ser corrigido para que o falante atinja a proficiência⁴. Mota em sua tese (2014), demonstra vários textos escritos que circulam na língua, não sendo possível afirmar que é apenas uma situação intermediária entre as duas línguas (português/espanhol) ou até mesmo que seja relacionada ao domínio insuficiente de um dos dois idiomas. A autora, com base nos estudos de Lipski, destaca que o portunhol é reconhecido como uma língua que “permite e facilita a negociação entre falantes de línguas próximas e que surge da necessidade de intercomunicação com o outro” (Mota, 2014, p. 16).

Ainda podemos mencionar “outras negociações”, conforme apontam Sobral e Giacomelli (2018): percebemos uruguaios falando espanhol para brasileiros e vice-versa, ambos falando de uma forma em que a comunicação se efetive, buscando falar mais devagar, evitando construções que sejam muito específicas de uma variedade ou outra. São negociações que necessitam adaptações da linguagem à identidade do outro. Sobral e Giacomelli (2018) destacam que

Trata-se de uma posição marcada pela alteridade, alteridade do eu e do outro, porque também os atos isolados do outro nos importam e interessam. E é essa tensão (não harmonia universal idealista nem conflito aberto) que nos constitui a todos, sem implicar necessariamente a perda da individualidade, que, embora não seja fixa, também não muda aleatoriamente da maneira proposta pelos chamados pós-modernos. Em consequência, nosso ponto de vista acerca de nós mesmos não é necessariamente insular (embora o possa ser) porque o criamos, como criamos nossa identidade, a partir da mescla de pontos de vista em relação dinâmica e em constante negociação que nos vem de nossas relações com os outros. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 21)

⁴ Texto publicado no UOL Educação: “Portunhol – Não erre: o coração late e o cachorro ladra”; artigo de uma professora de espanhol de escola brasileira oferecendo “dicas” para não cometer erros em espanhol e propagar o portunhol: “Para que você também deixe de semear portunhol por aí”; um texto no blog “dicas de Espanhol”: Falar Portuñol com clientes e turistas não é suficiente”, entre outros.

É preciso perceber que as relações com os outros sujeitos aos quais entramos em contato e estabelecemos essas negociações, faz com que criemos a nossa identidade. É a partir do contato com o outro, do contato com os mais diferentes pontos de vista é que vamos constituindo nossa identidade, sem necessariamente, perder a nossa individualidade. É a partir do contato que o nosso eu se constitui.

De um ponto de vista dialógico, pode-se dizer que essa legítima influência biunívoca entre sistemas seja uma constante – sustentando-se também, como é de esperar, que as experiências numa dada língua, com seu valor cultural específico, não possam ser equiparadas a, nem transferidas para, as de outra língua – e que ela cria um processo interativo bicultural ou multicultural. Logo, todo bilinguismo (ou multilinguismo) é aditivo (ou convergente), em vez de subtrativo (ou divergente), dada a interinfluência entre as línguas envolvidas, dependente da experiência linguística e cultural de cada sujeito. Isso implica o reconhecimento do valor da primeira língua na aquisição e a ideia de que uma segunda, ou terceira etc. língua se adiciona ao repertório enunciativo do sujeito. Permite ainda recusar a validade da antiga exigência de um desempenho na segunda (ou 3ª etc.) língua equivalente ao de um nativo, uma vez que os sujeitos não nativos não vivem no ambiente dos nativos (exceto em casos de aquisição de mais de uma língua ao mesmo tempo) e que, mesmo que passem a viver, só muito raramente abstraem a primeira língua a ponto de ter na outra uma performance dessa natureza. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 38)

Com base nisso, podemos entender que não há como transferir as experiências de uma língua para a outra, pois cada uma tem seu valor cultural específico. A experiência linguística e cultural de cada sujeito demonstra que esse processo de bilinguismo ou multilinguismo é aditivo. O sujeito reconhece sua primeira língua e adiciona ao seu repertório uma segunda, terceira língua. Além disso, é preciso destacar que não existe mais a antiga exigência de que o falante de uma segunda ou terceira língua precisa falar com mesmo nível de um nativo, pois esses sujeitos não nativos, não estão inseridos no mesmo ambiente dos nativos.

A fronteira possui uma particularidade, diferente dos outros locais dos dois países. A realidade bilíngue é bastante evidente e faz parte da vida dos sujeitos que moram neste local, constituindo a característica sociolinguística que essa fronteira possui.

Na fronteira em estudo, percebemos que há circulando majoritariamente o português, o espanhol, o portunhol, com o objetivo de estabelecer a comunicação. Na sequência, serão demonstrados que há também a presença de outras comunidades linguísticas circulando neste espaço.

2.1.2 Outras comunidades linguísticas

Além das duas línguas majoritárias oficiais e da língua de integração, podemos perceber que há outras línguas que circulam nesse território fronteiriço, como o *uolofe*, por exemplo, presente no comércio jaguarense, através dos senegaleses que vivem na região. O mundo contemporâneo vive a maior crise migratória pós segunda guerra mundial, ocasionando um aumento de refugiados e imigrantes em diversos países.

Desde o seu “descobrimento”, é possível perceber, no Brasil, um aumento migratório significativo – forçado ou voluntário – de pessoas de diversos países e continentes. Na constituição do Brasil, historicamente, imigração, miscigenação e colonização são processos pertencentes ao país. “ao longo do tempo, a dinâmica migratória se (re)desenhou, podendo ser explicada de formas diversas, o que envolve aspectos políticos, sociais e/ou econômicos”, conforme Santos e Brum-de-Paula (2020, p. 3).

Originários de diversos países – Senegal, Venezuela, Síria, Gana, Haiti – buscando melhorias no aspecto socioeconômico, fuga de conflitos armados, perseguições religiosas ou políticas, o Brasil tem sido uma alternativa tanto para quem vem para o país, como para quem fica, na medida em que podem enviar ajuda aos familiares que ficam em seus países de origem.

No Brasil, especificamente na fronteira com Uruguai, no município de Jaguarão, não é diferente. Por estar situado em região de fronteira, por vezes, se pensa que aqui moram somente brasileiros e uruguaios. Porém, é possível perceber que nesse “território fronteiriço” (Mota, 2014) vivem e trabalham pessoas das mais variadas nacionalidades: cubanos, árabes, senegaleses, uruguaios, brasileiros, dentre outros. Ainda não houve uma pesquisa nessa fronteira que analisasse e mapeasse essas comunidades linguísticas que vão se constituindo, alterando a visão dicotômica espanhol/português. Destacamos que além do mapeamento, é necessário reconhecer essas outras comunidades linguísticas que estão presentes na fronteira.

É importante pensar que os migrantes e refugiados têm uma língua materna diferente do português e têm necessidades específicas para a comunicação nesse “espaço de enunciação fronteiriço” (Sturza, 2010). Em Jaguarão, por exemplo, há quatro senegaleses que trabalham no comércio local. Eles são migrantes voluntários,

ou seja, “deixaram seu local de origem por razões de conveniência, não devido a uma obrigação por fatores externos”⁵.

Essa situação demonstra uma situação diferente na fronteira que geralmente é associada e estudada em sua condição: português – espanhol. Ao frequentar o comércio local, atendido pelos senegaleses, por exemplo, é possível perceber que eles procuram se comunicar em língua portuguesa, sem buscar o “certo” e o “errado”. O objetivo principal é ocorrer a comunicação entre o vendedor e o cliente. Porém, quando “um” fala com o “outro”, geralmente, assuntos que não envolvem o cliente, a língua de comunicação é a língua materna deles, o *wolofe*⁶. Segundo Santos e Brum-de-Paula (2020), a África é um continente linguisticamente rico, com mais de 800 línguas autóctones, além das línguas dos países que a colonizaram e das línguas crioulas. Uma das civilizações da África é a negro-africana em que se encontra a língua *wolofe*, reconhecida como oficial do Senegal.

O senso comum é de que o município seja habitado somente por uruguaio e brasileiros. Porém, ao circular livremente pelo comércio percebemos que há muitos árabes, que possuem comércio no município, cubanos atuando em empresas de transportes, uruguaio, brasileiros, senegaleses, venezuelanos, jordanos.

É preciso considerar que além do par de línguas que circula na fronteira – português e espanhol – há outras circulando, fazendo parte do cotidiano de muitos sujeitos que vivem na fronteira que foram se constituindo ao longo da história, tendo esse par de línguas e interagindo com outras línguas com as quais entram em contato, convivem. Esse panorama linguístico heterogêneo é constituído pelos grupos de convívio e seus contatos linguísticos, nas diferentes fronteiras do Brasil com os demais países da América do Sul, “muito aquém do que representa a dualidade português-espanhol no seu estatuto de línguas majoritárias” (Sturza, 2005, p. 48).

Dentro dessa realidade vive um grupo de sujeitos migrantes e refugiados, como os senegaleses por exemplo. Para compreender melhor esse contexto, é importante refletir sobre dois conceitos: o de refugiado e o de migrante. Geralmente, o primeiro é associado àquele sujeito que foge por perseguição política ou de zonas de conflito bélico e o segundo, àquele que sai por razões próprias. São conceitos que se

⁵ Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/ripe/wp-content/uploads/2017/05/migra%C3%A7%C3%B5es.pdf>> acesso em 05 de Abr. de 2021.

⁶ Wolof

aproximam. É comum os imigrantes, ao adentrarem o Brasil, se colocarem como refugiados devido à maior facilidade de documentação, ingresso e permanência no país.

Nesse contexto, faço um breve histórico sobre a situação do refugiado, a qual ganha especial relevância, a partir da Convenção das Nações Unidas⁷, ocorrida em 1951, que estabeleceu através do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) o Estatuto dos Refugiados e apátridas⁸.

No referido estatuto, o direito de asilo aos refugiados, que é preconizada através da convenção, garante direitos a eles, entre os quais estão aos direitos de propriedade móvel e imóvel, propriedade intelectual e industrial, associação sem fins políticos e lucrativos e aos sindicatos profissionais, direito de estar em juízo, direito de trabalho, de liberdade religiosa, alojamento, educação pública, assistência pública, assistência administrativa, papéis de identidade, entre outros, nas mesmas condições que os demais estrangeiros. E também o dever de se conformar às leis do país em que se encontra e às medidas tomadas para manutenção da ordem pública.

Dentro dessa realidade, conceituamos, brevemente, migrante e refugiado. Segundo Bulla et al.:

São migrantes todos aqueles que deixam uma localidade de origem com a intenção ou não de residir em outro local. A definição de migração encontra-se, portanto, no seu aspecto mais geral, amparada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS/ONU, 1948), no artigo 13, pelo direito de circular livremente no interior de um Estado e de sair e regressar ao seu país de origem. Porém, do ponto de vista do seu exercício, a mobilidade populacional, especialmente em seu caráter transnacional, vai de encontro à forma atual de cidadania sustentada no Estado-nação. (BULLA *et al.*, 2017)

Os sujeitos que aqui residem podem ser considerados migrantes, pois saíram da sua localidade de origem para viver em outro local. Segundo conversa informal com os senegaleses, percebemos que eles saíram de seu país de origem por vontade

⁷ A Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados foi formalmente adotada em 28 de julho de 1951 para resolver a situação dos refugiados na Europa após a Segunda Guerra Mundial. Esse tratado global define quem vem a ser um refugiado e esclarece os direitos e deveres entre os refugiados e os países que os acolhem. (disponível em: < <https://www.acnur.org/portugues/convencao-de-1951/>> acesso em 05 de Abr. de 2021)

⁸ Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf> acesso em 05 de Abr. de 2021

de própria, ou seja, uma migração voluntária. Já por refugiado entende-se da pessoa que é

perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país; ou que, se não tiver nacionalidade e estiver fora do país no qual tinha a sua residência habitual após aqueles acontecimentos, não possa ou, em virtude do dito receio, a ele não queira voltar. (ACNUR, 1951, p. 2)

Refletindo sobre o conceito de refugiado e de migrante, também sobre a condição de que esses sujeitos muitas vezes saem em busca de oportunidades de trabalho, encontramos em Santos e Brum-de-Paula que

Embora as solicitações de refúgio realizadas por senegaleses estejam entre as mais frequentes, [...], a maior parte desses imigrantes não se enquadra no perfil de refugiado. De fato, esses imigrantes partem do Senegal de modo voluntário, em busca de trabalho em países que possam abrigá-los, o que os caracteriza como imigrantes econômicos. Desse modo, os senegaleses raramente têm direito à condição de refugiado, o que gera o indeferimento de 99% desse tipo de solicitação (SANTOS; BRUM-DE-PAULA, 2020, p. 7).

No Rio Grande do Sul temos um grande número de refugiados e imigrantes, sendo a capital, Porto Alegre, a terceira cidade do Brasil que mais recebe esses indivíduos. Mesmo que o trabalho formal seja proporcionado nos grandes centros, como é o caso de Porto Alegre, isso não significa que eles não tenham dificuldades para retomar e reconstruir suas vidas. Há vários fatores que podem dificultar essa reinserção na sociedade, tais como preconceito, diferenças culturais, linguísticas, acesso aos serviços públicos de saúde e moradia.

As políticas de imigração, políticas linguísticas e de acolhimento têm sido foco de estudo, especialmente nos últimos anos. Em 2017, com a promulgação da Lei de Migração, Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que estabelece os direitos e deveres e as políticas públicas para o emigrante, vários estudos foram realizados. Entre eles podemos destacar: “Senegaleses e o comércio ambulante em Pelotas-RS: etnografia do encontro, acolhimento e dispersão”, de Roberto (2018)⁹; “O acolhimento de migrantes haitianos e senegaleses e a gestão pública municipal brasileira: uma

⁹ <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4256>

análise qualitativa do caso de Novo Hamburgo (RS)”, de Uebel (2020)¹⁰; “Tem que conversar, senão não vende, né?': a inserção de imigrantes senegaleses no comércio de rua de Santa Maria (RS)”, de César (2018)¹¹; “Mídias e migrações: a representação de si e a representação midiática da identidade senegalesa em diáspora”, de Costa (2017)¹²; “Reconhecimento e alteridade: haitianos em Lajeado”, de Ortiz (2018)¹³.

Em relação à fronteira Jaguarão/Rio Branco, podemos perceber que esse espaço de enunciação (Guimarães, 2014), característico da fronteira, é onde se estabelece esse ir e vir, esse espaço peculiar que é próprio da fronteira e de quem vive nela. É uma territorialidade que vai além da demarcação geográfica, é a construção da identidade marcada pelos aspectos culturais, sociais, políticos e linguísticos dos sujeitos fronteiriços.

A faixa de fronteira é geograficamente marcada pelos 150 km para dentro do território brasileiro. Porém, essa característica e identificação regional não é só a demarcação geográfica. Ela vai além. Ela é caracterizada por traços culturais e sociais comuns e, também especificidades linguísticas. Citamos dois exemplos, os árabes que possuem comércio, se comunicam em português com seus clientes e na sua língua materna entre eles, e os senegaleses, nessa mesma perspectiva.

Nessa linha de pensamento, temos esse espaço de enunciação fronteiriço, em que há hegemonicamente a presença das línguas portuguesa e espanhola e também a presença de línguas minoritárias como o *uolofe*, por exemplo. É necessário refletir sobre o lugar do refugiado imigrante, ou seja, como se constituem as línguas minoritárias no espaço de enunciação fronteiriço que está basicamente constituído pela relação de português e espanhol.

Guimarães (2014) reflete sobre o espaço de enunciação e como os acontecimentos de linguagem se dão. Refletindo sobre a língua indígena ele salienta: “O espaço de enunciação distribui essas línguas desigualmente, como se pode ver pelo modo de presença da língua indígena e da enunciação do nome Gohayó. Assim, ser falante de português é ser falante de uma língua legítima; ser falante da língua indígena é ser falante de uma língua excluída” (p. 54).

¹⁰ <https://revistas.dee.spgg.rs.gov.br/index.php/estudos-planejamento/article/view/4415>

¹¹ <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15916>

¹² <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20134>

¹³ <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16642>

Na fronteira estudada, as línguas hegemônicas são o português e o espanhol, e circulam outras línguas minoritárias, como o *uolofe*, por exemplo, trazida pelos senegaleses. Então, “instala-se uma distribuição política das línguas para os falantes, mas os falantes determinados pelas línguas não-contadas continuam a falar nessas línguas e elas afetam a língua dominante politicamente no espaço de enunciação” (Guimarães, 2014, p. 55).

Um dos senegaleses, ao estabelecer o diálogo para a negociação, presta bastante atenção no que o cliente brasileiro está falando, atento ao vocabulário, buscando compreender de forma eficaz o que está sendo pedido. Muitas vezes, questiona o que foi perguntado, na tentativa da compreensão. Outras vezes pergunta o significado da palavra. Na sua fala, o sotaque do *uolofe* muitas vezes sobressai a língua portuguesa, dificultando um pouco a compreensão por parte do cliente brasileiro, o que facilmente é resolvido com a continuidade da conversa.

Embora tenhamos duas línguas majoritárias circulando nesse espaço fronteiriço, não é possível dizer que somente existem falantes de português e de espanhol. A política de expansão do município (portugueses e espanhóis), habitantes que foram se instalando ao longo dos anos (árabes, orientais) além da recente chegada de senegaleses e cubanos fez com que houvesse essa variedade de línguas circulando e que são utilizadas por seus falantes cotidianamente. Na sequência, serão abordadas as primeiras inquietações na elaboração do presente trabalho.

2.2 Primeiras inquietações

Ao longo da trajetória como aluna do Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol na Universidade Federal do Pampa (2011-2015), bem como no Mestrado Profissional em Educação, pela mesma universidade (2015-2016), meus estudos foram voltados para o ensino de línguas. Na graduação, investiguei como ocorria o ensino de português para alunos uruguaios em região de fronteira. Ao realizar os estágios na graduação, percebi que o ensino de espanhol é realizado de forma a contemplar os conteúdos previstos na matriz curricular, na maioria das vezes, desconsiderando que vivemos em uma realidade em que há a predominância hegemônica de duas línguas: o português e o espanhol. Até nas próprias residências dos alunos, em alguns casos, há pais que são um uruaio e um brasileiro.

No mestrado, propus uma intervenção sobre o ensino de línguas ainda nos

anos iniciais. O mestrado cursado foi profissional e nele, o aluno precisa realizar uma intervenção em alguma temática de seu interesse. Em minha proposta, foram aplicadas sete aulas para alunos do ensino fundamental um (anos iniciais), com a finalidade de demonstrar que as crianças adquirem melhor a língua estrangeira quando imersos em um ambiente real e autêntico de comunicação, e que as canções facilitam a aquisição da língua.

Uma das minhas inquietações, enquanto docente na proposta do mestrado foi em relação a não reflexão do profissional enquanto atua. Às vezes, parecia que o professor atuava de forma automática, preparava os planos e não refletia sobre quais atividades davam certo ou não. Entendo que devemos estar em constante atenção nesse aspecto, pensando sempre em como melhorar nossa prática docente. Essa reflexão deve ser baseada em aspectos teóricos, mas o professor não deve ser refém apenas do que estudou na graduação: ele deve estar estudando permanentemente, em constante aprendizado.

Percebi, ao longo dos estudos e de várias observações feitas, que os alunos não sentiam prazer nas aulas de línguas, que eram, em sua maioria, voltadas para a aprendizagem de vocabulário, sem um pensamento mais amplo com situações reais e concretas de fala, leitura, oralidade, compreensão etc. Nesse sentido, a proposta desta tese emerge de uma série de reflexões e indagações oriundas de minha formação acadêmica em que tive a oportunidade de trabalhar diretamente com o ensino de línguas em contexto de fronteira.

Conforme anteriormente exposto, procuro agora propor os princípios para a implementação de uma proposta de ensino de espanhol dialógico alteritário em territórios de fronteira com países falantes dessa língua, inserido em um campo teórico que envolve diretamente local, sujeitos, línguas e ensino a partir das constatações realizadas enquanto aluna da graduação e do mestrado. Por isso, busco responder, a partir dos dados obtidos e de sua análise: Quais os princípios que norteiam o ensino de espanhol na região de fronteira e como eles se relacionam com a concepção dialógica alteritária de educação?

Para que o ensino seja abordado nessa perspectiva teórica, é preciso que se pense em atividades a partir de uma proposta de educação dialógica alteritária, ou seja, entender que

a linguagem só existe na interação, que os pensamentos, as opiniões e as visões de mundo somente são elaboradas a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, outros dizeres, outras opiniões, outras visões de mundo, percebendo que o outro nos constitui. Fazer parte desse processo interacional é o que nos torna quem somos e, no caso de nossos alunos, os professores que podemos vir a ser. (MARQUES; GIACOMELLI, 2018, p. 158)

Partindo do pressuposto de que os alunos vivem em contexto de fronteira, nesse trânsito entre um país e outro, em que as pessoas vivem em uma relação diária de interação, a ideia é de que esse contexto seja valorizado e contemplado nas aulas fazendo com que as atividades partam da realidade dos alunos e não realizá-las de forma descontextualizada.

Com base nas considerações acima, para que se proponha um ensino a partir dessa concepção é preciso “considerar cada aluno, de acordo com a perspectiva dialógica alteritária, como o aluno específico que ele é, e não como representante de algum perfil fixo de aluno genérico”, destacam Sobral e Giacomelli (2020, p. 16). Há muito já não se discute sobre grupos de alunos homogêneos, pois cada sujeito vem de uma realidade distinta, mesmo que conviva dentro de um mesmo bairro, morem próximos, ou seja, cada estudante possui uma vivência, que é específica de um contato com outros sujeitos, que se (re)significa a cada interação. Portanto, quando são propostas atividades, é preciso pensar em cada um desses alunos, cada especificidade, cada particularidade, ou seja, ver o aluno dentro de suas potencialidades e limitações.

Conforme destaca Sobral (2009, p. 25),

para Bakhtin, a vida, o mundo concreto, é a vida de sujeitos concretos, é vida prática, e seu entendimento pela teoria não pode por isso ser abstrato, ou seja, tão geral que perca de vista os atos concretos realizados por sujeitos concretos em situações concretas que as teorias não podem abarcar de uma vez por todas.

Assim, não podemos tomar como base que há conteúdos a serem aplicados a alunos que possuem um perfil genérico, como se todos os grupos fossem homogêneos e vivessem uma única realidade. Um dos pontos principais da proposta dialógica alteritária é: “o centro das práticas pedagógicas, que envolvem ensino e aprendizagem, é a relação alunos-professor, sendo este o auxiliar, o parceiro mais experiente, e não o proprietário do saber”, de acordo com Sobral e Giacomelli (2021, p. 138).

Através das experiências anteriores a este estudo, percebemos que as aulas

de ensino de espanhol são, em sua maioria, desvinculadas da realidade do aluno e não levam em consideração que os alunos já têm o conhecimento da língua espanhola, mesmo que básico, pois vivem nessa realidade bilíngue por viverem nesse espaço de enunciação fronteiriço. Entendo a fronteira em estudo como um espaço bilíngue, através dos estudos que veremos mais adiante, no referencial teórico.

O que pretendemos com esse estudo é mostrar que é possível trabalhar em uma perspectiva dialógica alteritária, partindo da ideia que o outro, o aluno, de uma forma ou de outra, vive essa realidade fronteiriça, levando em consideração que por estarmos localizados em uma região diferenciada, o ensino deve ser feito sob outra perspectiva e não como é trabalhado em qualquer lugar do país, em que os alunos não têm um conhecimento prévio da língua em estudo.

Este trabalho se torna relevante por contribuir com o ensino, já que ao propor os princípios para a implementação de uma prática pedagógica de ensino de espanhol em uma perspectiva de educação dialógica alteritária, professores de outras fronteiras podem utilizar os princípios, não como forma de trazer o que é certo ou errado, mas sim na ótica de um fazer docente, levando em consideração as relações dialógicas que os alunos vivem diariamente, pois “as práticas supõem grupos humanos, não sujeitos isolados; supõem situações concretas e sujeitos concretos”, conforme destaca Sobral(2009). Na sequência trataremos dos pressupostos teóricos deste trabalho.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, abordaremos três temáticas que envolvem a pesquisa, a saber: (1) Ensino de espanhol na fronteira a partir dos documentos norteadores; (2) Aspectos teóricos do círculo de Bakhtin, com a discussão de conceitos fundamentais para a elaboração da tese (diálogo, interação, relações dialógicas e alteridade); (3) Ensino dialógico, em que trataremos os conceitos de educação dialógica propostos pelo Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2019, 2021 [2017]; Bakhtin, 2010, 2016, 2020 [2009]), também por reflexões dos autores Sobral (2009, 2020); Brait (2020 [2005; 2006]); Faraco (2013) e no fundamento teórico de ensino dialógico alteritário proposto por Sobral; Giacomelli (2018, 2020, 2021).

Além disso, trataremos dos princípios norteadores que entendemos que podem contribuir para que se trabalhe em uma perspectiva dialógica alteritária. Na sequência, abordaremos o ensino de espanhol a partir dos documentos norteadores.

3.1 Percurso histórico do ensino de línguas na fronteira e o ensino de espanhol a partir dos documentos norteadores

Nesta seção, abordaremos brevemente o percurso histórico do ensino de línguas na fronteira Jaguarão/Rio Branco. Além disso, trataremos para a discussão, o PPC utilizado na universidade no curso de Letras, para identificar aspectos sobre o ensino de espanhol. Tendo em vista que a universidade forma os profissionais que atuam nas redes de ensino, descreveremos como preconiza a forma que deve ser esse ensino e qual direcionamento que deve ser dado ao público fronteiriço, considerando que esses alunos já vivem essa realidade em que o espanhol está presente. Também será abordado o Documento Orientador Municipal do município de Jaguarão que, em sua parte diversificada, traz uma seção sobre o ensino de espanhol.

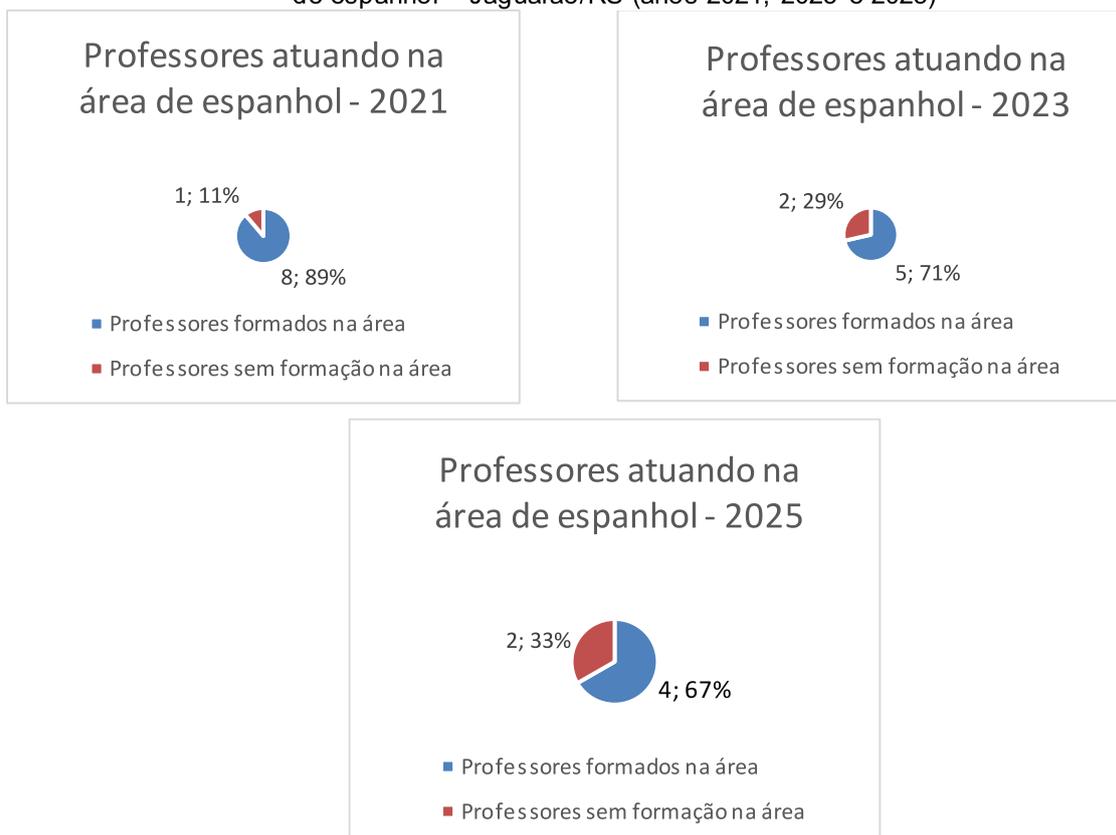
Considerando os objetivos para o presente trabalho, foi necessário fazer um levantamento em relação à formação dos profissionais que trabalham com o ensino de Jaguarão. Esses dados foram retirados dos quadros de pessoal das instituições escolares, documento disponível na Secretaria de Educação de Jaguarão, departamento pedagógico.

É preciso mencionar que a rede municipal de Jaguarão, no ano de 2021, possuía 40 turmas de 6º ao 9º ano, distribuídas em oito escolas de ensino

fundamental. Cada turma contava com um período semanal de língua espanhola. Para atender à demanda, a rede contava com nove professores, sendo oito deles formados em língua espanhola e, apenas um deles não possuía formação para trabalhar com o componente curricular.

Já no ano de 2023, a rede possuía 43 turmas distribuídas nas oito escolas de ensino fundamental. Sete professores que atendiam às turmas e cinco possuíam formação na área de espanhol. No ano de 2025, a rede municipal possui 39 turmas, nas oito escolas de ensino fundamental. Seis professores atendem à demanda e 4 possuem formação na área de espanhol. Na sequência, apresentaremos gráfico sobre a evolução dos professores de espanhol que atuam com o ensino em Jaguarão.

Gráfico 1: Formação dos professores que atuam com o ensino de espanhol – Jaguarão/RS (anos 2021, 2023 e 2025)



Fonte: a autora; elaborado para este trabalho.

Percebemos que aumentaram três turmas ofertadas na rede municipal e diminuíram dois professores. Também notamos que diminuiu a porcentagem de professores com formação específica na área para trabalhar com o componente. Rinaldi (2011) destaca que a qualidade e a especificidade da formação do indivíduo

que trabalha com o ensino de línguas são imprescindíveis, já que a falta delas pode ter como consequência profissionais que atuam de maneira inadequada com o público que trabalham. A autora ainda aponta que “[...] a formação superior é imprescindível aos professores de LE, porque se pressupõe que ela seja o primeiro degrau para que os profissionais formados iniciem sua atuação docente” (Rinaldi, 2011, p. 36).

O ensino de espanhol na fronteira em estudo possui forte influência na convivência entre os dois países, especialmente no que concerne ao português e o espanhol. A região apresenta peculiaridades sociolinguísticas, culturais, econômicas e que se formam pelas interações constantes dos sujeitos que vivem nos dois países.

Nesse sentido, é importante destacar que a partir do século XVIII a fronteira Brasil-Uruguai começa a se delinear, com as transações comerciais, casamentos, migrações, etc. No século XIX, podemos perceber a consolidação dessas fronteiras, demonstrando e reforçando essa situação de interação e contato linguístico entre os falantes dos dois países. O uso das duas línguas era utilizado em diferentes contextos.

Já no século XX, percebemos no Brasil o estudo do Português e, quando havia o ensino de espanhol, era como língua estrangeira, desconsiderando essa vivência de uso da língua espanhola na região. Com o avanço do MERCOSUL, a valorização do ensino das duas línguas nos dois países foi ficando cada vez mais evidente.

A partir dos anos 2000, percebemos que vários projetos foram incorporados às práticas fronteiriças, com as implementações nas universidades de cursos tanto de licenciatura, como projetos e programas voltados ao ensino de espanhol e português. Destacamos, por exemplo, o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF).

Na fronteira Jaguarão-Brasil/Rio Branco-Uruguai está instalada a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Dentre os cursos que a instituição possui, há o curso Letras – Espanhol e Literatura Hispânica que tem como integralização oito semestres. Segundo o site da universidade é missão proporcionar aos egressos uma formação que possibilite o exercício da docência na educação básica, desenvolvendo o senso crítico, fundamental para que possa atuar de forma efetiva no contexto em que está inserido. Além disso, o estudante poderá contribuir no ensino, pesquisa e extensão através do desenvolvimento de estudos linguísticos, literários e relacionados ao ensino de línguas estrangeiras e suas literaturas.

Com base nisso, o curso se propõe a

- (a) Capacitar o aluno para que possa lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito;
- (b) Conscientizar o aluno acerca da sua inserção na sociedade e do papel sociopolítico do professor de Língua Espanhola e de Literaturas de Língua Espanhola;
- (c) Possibilitar ao aluno o domínio estrutural e funcional da língua estudada, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- (d) Tornar o aluno ciente sobre as variedades linguísticas e culturais da língua espanhola;
- (e) Estimular a reflexão teórica sobre as diferentes concepções de língua e os seus usos, bem como sobre a inter-relação entre os fatos históricos, sociais e culturais e as manifestações literárias como leitura de mundo;
- (f) Promover o letramento digital do aluno com os recursos tecnológicos aplicados ao ensino, à pesquisa e à extensão;
- (g) Incentivar o aluno a assumir sua formação acadêmico-profissional como processo contínuo, autônomo e permanente;
- (h) Propiciar ao aluno a participação em espaços que articulem ensino, pesquisa, extensão e gestão.

O curso de Letras – espanhol e respectivas literaturas no campus Jaguarão busca disseminar o ensino da língua nesse contexto fronteiriço, fazendo com que se formem profissionais capazes de atuar na região, promovendo uma aproximação cultural na fronteira tendo em vista que o idioma está presente circulando nesse espaço diariamente, seja pelas relações pessoais, profissionais, acadêmicas, etc.

Além da disseminação da língua, o curso visa contribuir com os estudos da linguagem entre os dois países na medida em que essa aproximação traz um contexto linguístico e cultural muito peculiar da região. O principal foco do curso é formar profissionais que possam atuar na educação com o ensino de espanhol e literaturas: no ensino fundamental II, que compreende do 6º ao 9º ano, no Ensino Médio e nas diferentes modalidades de ensino.

O currículo possui dois eixos: o de formação teórico-prática e o comunicativo-científico. Na primeira metade do curso, os componentes curriculares versam sobre políticas educacionais, organização do trabalho docente, tratando sobre a parte pedagógica e a gestão educacional. Também são trabalhados os estudos linguísticos, teorias linguísticas, estudos gramaticais e práticas de linguagem, pressupostos teóricos e práticos para que o profissional possa conhecer a língua e linguagem como fundamentais para a formação de professores. Na literatura, são abordados componentes que desenvolvem o senso crítico, ético e estético por meio de diferentes linguagens.

Na primeira metade, também integram os componentes curriculares, a literatura e o espanhol, com temas transversais, inclusão e a diversidade interculturais,

ambientais, de gênero, étnico-racial, dentre outras. Soma-se ao currículo o componente de LIBRAS.

Na segunda metade, são trabalhados componentes alinhados aos estudos aplicados e à formação dos alunos. Os componentes trabalham práticas didáticas, metodológicas, estudos gramaticais, culturais, trabalhando temas sensíveis ao espaço escolar, como a diversidade linguística, multiletramentos, leitura, escrita e outros. O curso é finalizado com os estágios e o trabalho de conclusão de curso.

Com base nas considerações acima, um curso que forma professores de línguas estrangeiras deve abarcar as diversas dimensões, além das linguísticas e pedagógicas. Os egressos devem possuir uma sensibilidade e um olhar atento para a interculturalidade presente na região, especialmente em áreas de fronteira em que o contexto social e cultural é muito peculiar.

Nesse sentido, o curso ofertado na UNIPAMPA possui uma perspectiva diferenciada, ao levar em consideração que o espanhol circula de forma natural e cotidiana no território fronteiro. Além de promover esse ambiente formativo peculiar, favorece uma formação comprometida com a realidade social, linguística, política e cultural da região. Entendemos que para que os egressos sejam críticos em suas práticas pedagógicas, a abordagem curricular deve valorizar essa pluralidade de vozes presentes na região, respeitando a identidade local como parte da formação cidadã dos sujeitos que aqui vivem.

É importante destacar a integração entre as teorias e a prática, fazendo com que o profissional possa desenvolver seu trabalho com autonomia, responsabilidade e consciência de seu papel social na comunidade em que atua. Nessa linha de pensamento, a oferta de componentes que abordam as políticas da educação, da gestão, teorias da linguagem, literaturas, metodologias e a didática do ensino faz com que o egresso seja capaz de compreender a importância da sua formação no seu fazer docente.

O trabalho com temas transversais, questões referentes à inclusão, étnico-raciais, ensino de LIBRAS valoriza a diversidade e a pluralidade da região e buscam desenvolver nos alunos um senso crítico, reconhecendo e valorizando o contexto em que os alunos estão inseridos. A valorização deste espaço intercultural se dá também na implantação desse curso na fronteira, pois o espanhol circulando na região, é possível considerar esse lugar como um espaço privilegiado para a formação de professores de língua espanhola.

O ensino de línguas deve levar em consideração o uso autêntico, as práticas reais de uso da língua, promovendo atividades contextualizadas e significativas aos estudantes. Nesse contexto, o curso ofertado utiliza a vivência do local a fim de integrar a teoria com a prática, articulando o uso autêntico da língua ao desenvolvimento da prática pedagógica dos estudantes.

Considerando que o mundo está cada vez mais tecnológico, o curso contempla uma formação alinhada a essa proposta, promovendo a utilização de recursos aplicados ao ensino e desenvolvendo nos profissionais, competências específicas para atuar nas práticas pedagógicas com os estudantes. Os estágios, ao final do curso e o trabalho de conclusão são necessários para que os alunos possam refletir criticamente sobre as teorias estudadas e desenvolver uma pesquisa acadêmica voltada para a reflexão de sua jornada enquanto estudante.

Nessa linha de pensamento, consideramos que o curso ofertado, dialoga com uma formação crítica e alinhada para uma educação em que os alunos são sujeitos de sua própria aprendizagem. Além disso, reconhece o valor que a comunidade fronteiriça possui, promovendo espaços de troca de experiências, contribuindo com o fomento do ensino de espanhol, especialmente na região. O professor deve ser ativo e autônomo na sua prática pedagógica, deve transformar a realidade em que atua.

Uma carência encontrada neste estudo é referente à falta de componentes específicos em relação a políticas públicas para ensino bilíngue. Certamente, há muitos desafios há serem superados no que concerne ao ensino de línguas, especialmente em regiões de fronteira.

Alguns pontos que observamos que merecem atenção é a falta de formação específica para professores bilíngues, os próprios sistemas de ensino que são diferentes (Brasil e Uruguai), a pouca valorização da realidade bilíngue presente na fronteira por parte dos falantes e até dos que elaboram as políticas públicas voltadas ao ensino de línguas na região.

A nível municipal, contamos como matriz curricular o Documento Orientador Municipal (DOM). Nele, há uma breve informação do contexto cultural e quais seriam as habilidades que os alunos de línguas deveriam desenvolver. Porém, logo segue uma listagem de conteúdos a serem trabalhados a cada ano. Em regiões de fronteira, é uma oportunidade de se pensar um currículo significativo e que seja conectado com as vivências individuais dos sujeitos que aqui vivem.

O que se observou no documento analisado são listas de conteúdos descontextualizados, ou seja, que não são vinculados à realidade do local, seja ela histórica, cultural, linguística, política. Percebemos que o currículo é engessado a uma lógica de normas que ignoram as variedades linguísticas e desconsidera que o espanhol circula nos contextos familiares, comerciais, sociais, etc.

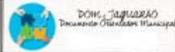
Ao trazer como orientação essa proposta, se desvaloriza a realidade local, fazendo com que o aluno seja menos autônomo em seu processo de aprendizagem, colocando-o em moldes já predefinidos e que, na maioria das vezes, desconsidera a sua relação com a língua que está estudando, especialmente em regiões peculiares como a fronteira em estudo.

Pensar em currículos homogêneos faz com que o aluno em vez de ser sujeito ativo na sua aprendizagem, seja um mero reprodutor de modelos que vão de encontro com a sua realidade. Nessa linha de pensamento, ao elaborar um currículo pensado para uma região fronteiriça, o olhar alteritário e dialógico já deve estar presente. Primeiro, porque valoriza a realidade local. Segundo, porque cria um processo de identificação com as atividades propostas, reconhecendo a língua que circula como legítima da comunidade em que esses sujeitos estão inseridos.

Trabalhar nessa linha é problematizar o uso da língua e significá-la em situações reais de comunicação, entendendo que todo saber é situado e é construído a partir das diferentes vozes do discurso, fomentando o diálogo constante, as interações e a escuta ativa dos sujeitos que vivem essa realidade. Percebemos que para que o currículo se alinhe a uma proposta dialógica alteritária, alguns pontos podem ser modificados.

É possível fazer um mapeamento sociolinguístico dos estudantes, para que se valorize as peculiaridades do espanhol e dos usos na fronteira; trabalhar com textos e temáticas que envolvem o cotidiano fronteiriço, sejam elas que circulam nas próprias mídias locais, entrevistas com moradores, práticas que envolvem a fronteira, tais como: a Feira Binacional do Livro. Para isso, a comunidade local deve ser diretamente envolvida na readequação da proposta curricular, valorizando o saber e a cultura local.

Figura 5: Conteúdos do 6º ano do Ensino Fundamental (DOM)

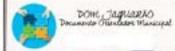


Pronomes interrogativo.	
Cores.	(EF06LE-DOM/08) Reconhecer as cores e saber pronunciá-las.
Pequenos textos e tiras.	(EF06LE-DOM/09) Ler, interpretar, discutir e produzir diversos textos.
Cultura hispânica.	(EF06LE-DOM/10) Conhecer a cultura hispânica.
Artigos definidos, indefinidos e preposições (al y del).	(EF06LE-DOM/11) Empregar corretamente os artigos e as preposições no contexto escrito e oral.
A sala de aula.	(EF06LE-DOM/12) Pedir e dar informações na classe de modo a treinar o uso oral da língua.
Artigos escolares e as instalações da escola.	(EF06LE-DOM/13) Reconhecer os artigos que compõem a escola e suas instalações bem como escrever corretamente e pronunciar na língua espanhola. (EF06LE-DOM/14) Ler, interpretar, discutir sobre e produzir textos usando esses vocábulos.
Relações de parentesco (a família).	(EF06LE-DOM/15) Conhecer as diversas relações de parentesco existentes, produzindo textos com esses vocábulos.
Verbo pronominal chamar-se e estudar-se no presente de indicativo.	(EF06LE-DOM/16) Flexionar corretamente os verbos.
Adjetivos possessivos.	(EF06LE-DOM/17) Empregar corretamente os adjetivos possessivos.
Tipos de casas.	(EF06LE-DOM/18) Descrever sobre os diferentes tipos de residências e sua composição, se o lugar satisfaz as necessidades básicas do cidadão.

Fonte: Documento Orientador Municipal de Jaguarão, p. 238

Podemos observar na figura acima que, embora o documento apresente habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, a forma como é exposto o conteúdo é desarticulado com a realidade local. Além disso, o enfoque é basicamente gramatical como artigos, adjetivos, verbos, tipos de casas, etc. São diretrizes que seguem modelos padronizados nacionais e não consideram as especificidades da região fronteiriça.

Figura 6: Conteúdos do 9º ano do Ensino Fundamental (DOM)



Adolescência, desafios e características.	(EF09LE-DOM/14) Refletir e socializar sobre os desafios e avanços encontrados pela adolescência no decorrer dos tempos.
Cuidados com a saúde física e mental.	(EF09LE-DOM/15) Estudar as diversas maneiras de cuidar da saúde física e mental.
Corpo humano, características físicas e psicológicas e estado de ânimo.	(EF09LE-DOM/16) Conhecer as partes do corpo humano, suas características, estados de ânimo socializando com os colegas sua forma de agir e pensar.
Artigo neutro LO.	
Encontro de culturas e experiências em viagens.	(EF09LE-DOM/17) Conhecer as diferentes culturas e experiências, vivendo-as e socializando-os.
Viagens como uma oportunidade pluricultural.	(EF09LE-DOM/18) Falar sobre as oportunidades que surgem por meio das diversas viagens existentes.
Atrações turísticas das cidades da América do Sul e Espanha.	(EF09LE-DOM/19) Aprimorar os conhecimentos sobre as diversas atrações turísticas das cidades da América do Sul e da Espanha.
Diversidade da América Latina.	(EF09LE-DOM/20) Falar sobre a diversidade da América Latina.
Conjunções subordinativas.	(EF09LE-DOM/21) Utilizar as conjunções subordinadas na construção das orações.

Fonte: Documento Orientador Municipal de Jaguarão, p. 244

Apenas no 9º ano do ensino fundamental que percebemos uma sutil inserção de alguns temas que podem promover um trabalho mais autônomo dos alunos. Começam a aparecer temáticas voltadas à pluriculturalidade, diversidade, enfoque em temáticas da adolescência. Consideramos também que o professor tem um papel fundamental para que essas temáticas não sejam meros conteúdos transmitidos do professor para o aluno e sim, que a prática pedagógica seja voltada para a autonomia dos estudantes, que sejam protagonistas do seu aprendizado.

Em relação às atrações turísticas (figura 6), é possível abordar mais as que são vinculadas à realidade local, como as feiras, mateadas, *criollas*, etc. Mesmo com esses conteúdos que podem privilegiar uma aprendizagem mais autônoma, a depender do professor, ainda encontramos conteúdos isolados e descontextualizados na orientação curricular.

Ao longo do currículo, que abrange do 6º ao 9º ano, não encontramos qualquer menção à pluralidade da região da fronteira em estudo, assuntos como portunhol, variantes regionais, bilinguismo. Entendemos que essa “falta” não oportuniza aos estudantes que discutam sobre a legitimidade da língua que circula na fronteira e nas práticas sociais do cotidiano desses sujeitos. Também percebemos que há poucas menções de trabalho com a oralidade e da linguagem em uso.

Consideramos que a orientação desses conteúdos de forma descontextualizada geram implicações importantes na aprendizagem dos alunos. Isso desfavorece uma identificação com os materiais, pois os alunos não se reconhecem

nas práticas apresentadas, gerando desmotivação para aprender determinada língua, pois estão aprendendo uma língua diferente daquela que ouvem/falam diariamente nas suas práticas sociais e nas interações com sujeitos que vivem na comunidade local.

Não se pode desconsiderar que a fronteira é um espaço privilegiado de uso da língua espanhola e desvincular o ensino da realidade dos alunos é fazer com que a aprendizagem não se torne significativa e seja apenas uma “decoreba” de normas gramaticais que, muitas vezes, os alunos nem utilizam. É preciso alinhar o currículo incluindo os gêneros que circulam na comunidade, tais como anúncios, entrevistas, textos das mídias, músicas da fronteira. Além disso, é importante discutir com os alunos as variedades que circulam na região de português, espanhol, portunhol, além de trabalhar com o preconceito linguístico.

Promover a escuta dos alunos nesse contexto é fundamental para que o protagonismo dos estudantes seja evidenciado nas práticas pedagógicas, promovendo atividades que valorizem a experiência real com a língua. Na construção dos conteúdos, o conhecimento prévio dos alunos deve ser valorizado e devem ser construídos com eles e não para eles.

Acreditamos que o documento orientador pode ser flexibilizado e repensado fazendo uma contextualização do que será abordado, promovendo a valorização da linguagem de fronteira, baseado em uma pedagogia dialógica alteritária. Para tanto, podem ser trabalhadas práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade da região, trabalhem o bilinguismo, demonstrando que a fronteira é um espaço de união, de interação e não de separação de ideias.

Para isso, pode ser elaborado um diagnóstico da realidade da região, descrevendo as práticas que ocorrem diariamente na fronteira, caracterização sociolinguística dos alunos, troca de saberes e culturas. O currículo deve ser flexível, ou seja, o professor pode adaptar e ajustar de acordo com cada grupo de alunos que possui. Cada ano, cada turma, cada aluno possui sua individualidade e isso deve ser valorizado na construção do saber.

Para isso, é preciso pensar em formações continuadas que deem suporte ao professor de línguas, com estudos sobre as peculiaridades das regiões de fronteira, estudos sobre bilinguismo, portunhol, etc que favoreçam a troca e a interação entre os professores das escolas, a fim de dar consistência às práticas pedagógicas que

valorizem a escuta, o olhar atento ao que o outro tem a dizer. Na sequência, abordaremos os principais aspectos teóricos do círculo de Bakhtin.

3.2 Principais aspectos teóricos do círculo de Bakhtin

Para compreensão do trabalho que ora se propõe é necessário o estudo sobre a concepção bakhtiniana acerca da linguagem, teoria essa trazida pelo círculo de Bakhtin. O círculo era composto por um grupo de estudiosos, entre eles Mikhail Bakhtin (1895-1975), Pável Nikoláievitch Medviédev (1891-1938) e Valentin Volóchinov (1895-1936), que se dedicaram ao estudo das relações entre o eu e o outro, em uma época inovadora para a época. Os estudiosos que se dedicam ao pensamento bakhtiniano buscam encontrar as relações existentes sobre os conceitos trazidos pelo autor, a saber: enunciado, texto, discurso, gênero do discurso, cadeia da comunicação discursiva, campos da comunicação cultural, dentre outros, especificamente, na maneira em que esses elementos constituem elos para a compreensão do processo da comunicação humana.

A proposta inicial deste capítulo era separar os conceitos, utilizando uma seção para cada um. Porém, ao realizar o estudo bibliográfico para a realização da escrita, percebemos que os conceitos estão diretamente entrelaçados. Eles possuem relação um com o outro e são igualmente necessários para o entendimento do trabalho que ora se propõe. Brait (2020, p. 9) destaca que esses termos vão "apontando uns para os outros, atraindo-se sem aceitar a condição de identidade exclusiva" e, por isso, nossa escolha em fazermos um capítulo em que apresentasse os conceitos centrais deste estudo. A medida em que fomos considerando necessário, fomos inserindo os termos para compreensão do estudo que ora propomos.

Os conceitos que serão discutidos nesse capítulo serão os de diálogo; interação, relações dialógicas e alteridade, como forma de apresentar a perspectiva dialógica de abordagem da linguagem. Esses conceitos são fundamentais para o entendimento do trabalho que será apresentado na sequência. Para isso, faremos uma reflexão sobre os conceitos apresentados nas obras do Círculo de Bakhtin.

Volóchinov (2019) destaca que uma pessoa sozinha, isolada, agindo por sua própria vontade, "por sua conta e risco" não pode ter relação direta com a história, ou seja, apenas inserida em um contexto social, fazendo parte de uma classe e por meio dela, a pessoa pode ser considerada historicamente real e ativa. Nessa linha de

pensamento e analisando a palavra dentro de um contexto mais amplo, percebemos que ela é um fenômeno da comunicação cultural. Com isso, ela já não pode ser considerada um objeto autossuficiente e não podemos compreendê-la fora da situação social em que ela está inserida.

Não sendo autossuficiente, dizemos que a palavra “surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela. Mais do que isso, a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido” (Volóchinov, 2019, p. 117). O autor evidencia que o enunciado cotidiano é um todo consciente composto por duas partes: “1) a parte verbalmente realizada (ou atualizada) e 2) ‘ subentendida” (ibid, p. 120). A palavra está inserida nos atos de interpretação e compreensão.

Ao pensarmos em fronteira não estamos falando apenas dos limites geográficos. Tratamos também do social, do cultural, do linguístico, histórico, político, simbólico. É na fronteira que emergem diferentes vozes, diferentes visões e pontos de vistas, várias línguas circulam nesse contexto, tornando-a um espaço de encontro, tensão, conflito e negociação de sentidos.

Conforme vimos, Volóchinov destaca que a palavra é constituída a partir de um contexto, seja ele social, político, ideológico. Na fronteira isso é mais evidenciado na medida em que não podemos compreender a palavra isolada, sem levar em consideração as culturas que os sujeitos possuem, as relações de poder estabelecidas, o contexto linguístico e social que acontecem nesse território em que a palavra está em processo constante de negociação, interpretação e resignificação.

O espaço fronteiro é complexo. Num enunciado, por exemplo, temos a parte verbalizada e a parte subentendida. Na segunda, podemos dizer que, em uma região de fronteira, é marcada pela cultura local, pelo processo histórico que constituiu o espaço, pelas memórias da coletividade. Então, dar sentido à palavra em uma região de fronteira implica reconhecer a multiplicidade de vozes que circula, vozes essas que muitas vezes foram silenciadas pela comunidade.

Quando tratamos da dimensão da palavra nesse ambiente, podemos pensar que a vida desses sujeitos é delineada a partir de disputas territoriais, resistências, processos de adaptação e constante mudança. Com base nos estudos de Volóchinov percebemos que a palavra está em constante movimento e permeia as relações sociais. A partir da linguagem entendemos como a identidade se constrói nesse espaço, entendemos as mais diversas culturas presentes, tratamos do pertencimento

dos sujeitos que aqui vivem sempre a partir das relações dialógicas, da escuta do outro e da alteridade.

É preciso considerar que a peculiaridade de cada enunciado é que eles estão diretamente ligados ao contexto extraverbal da vida, ou seja, não podemos isolar da situação extraverbal pois ele perderia todo o seu sentido. Em outras palavras, quem não sabe o contexto da vida em que o enunciado está inserido não irá entendê-lo, conforme destaca Volóchinov (2019).

Bakhtin (2015) destaca que a palavra é ativa e mutável, pois não é um objeto. A vida da palavra está justamente na realização das interações, na passagem de geração para geração, de contexto para contexto, variando os contextos sociais. São contextos concretos que a integram. Com base nisso, podemos exemplificar o uso do portunhol que, através das interações e da prática social e linguística dos dois países vai acontecendo. Essa variedade de uso da língua é uma prática comum e extremamente funcional no cotidiano fronteiriço. Ele nasce da necessidade dos sujeitos se comunicarem e conviver diariamente, sendo povos de línguas diferentes, no caso o português e o espanhol.

O portunhol não pode ser considerado um erro, pois circulando nesse espaço, ele é emergido das interações que ocorrem entre os sujeitos fronteiriços, construído pela negociação de sentidos.

Para Volóchinov (2019), a palavra não reflete exatamente o contexto extraverbal em que está posta, da mesma forma que um espelho reflete um objeto, por exemplo. Pode-se dizer que a palavra reproduz um acontecimento, seria uma espécie de roteiro. A sua compreensão depende do papel de ouvinte e para entender esse papel é preciso compreender a posição de cada participante na situação comunicativa.

Os contextos são particularmente individuais e nele, as palavras são expressadas. As palavras não são de ninguém, elas são ouvidas, lidas e enunciadas individualmente nas diversas situações comunicativas cotidianas e externadas com maior ou menor nitidez (função do gênero), conforme Bakhtin (2006).

Para Bakhtin (2016), a atividade humana está diretamente relacionada com a linguagem. A língua em uso é realizada em forma de enunciados que podem ser orais ou escritos, considerados concretos e únicos, ou seja, mesmo que a pessoa repita um enunciado já proferido, ela o faz em um outro momento, em uma outra situação diferente daquela já feita, tornando o enunciado único e irrepetível.

Volóchinov (2021) destaca que mesmo que existam enunciados com elementos idênticos de outros enunciados de um dado grupo discursivo, todo enunciado é único e individual e, portanto, irrepitível. O autor ainda acrescenta que “são justamente esses elementos *idênticos* – fonéticos, gramaticais, lexicais – e portanto *normativos* para todos os enunciados que proporcionam a unicidade de dada língua e sua compreensão por todos os membros de dada coletividade” (Volóchinov, 2021, p. 155, grifos do autor).

Trazendo para o contexto deste estudo, a fronteira é um espaço que circula as diferentes culturas, línguas e a própria identidade dos sujeitos que aqui vivem, demonstrando a natureza social e dinâmica da linguagem. Quando falamos que o enunciado está ligado ao contexto extraverbal da vida, podemos dizer que na fronteira há uma grande variedade: circulam nesse espaço diferentes línguas, conforme vimos na contextualização da pesquisa, variadas práticas culturais, sociais, econômicas e linguísticas que se entrelaçam.

Um mesmo enunciado pode ter vários sentidos que irão depender de quem está falando, quem é o interlocutor e qual a situação comunicativa que ocorre. Podemos dizer que, em uma região de fronteira, compreender o sentido de um enunciado vai além de um domínio puramente linguístico: é preciso entender a história, a cultura, os processos identitários que estão presentes nesse território.

Os enunciados são formados em sua estrutura gramatical e de vocabulário por elementos que são repetíveis. Volóchinov reconhece que eles são únicos e irrepitíveis. Na fronteira os enunciados possuem mais particularidades. Uma palavra pode ter sentidos diferentes para sujeitos de países distintos, mesmo que seja entendido pelos dois. Nesse sentido, reafirma-se a ideia de que a linguagem não é neutra e a negociação dos sentidos é sempre definida pelas experiências anteriores dos sujeitos e pelas posições sociais que ocupam.

Nessa linha de pensamento, podemos afirmar que a fronteira nos mostra na prática, que a língua é viva e que a linguagem é experiência, é social e situada historicamente. É um espaço em que as palavras vão circulando, se transformando, em constante movimento, demonstrando a pluralidade da região.

É dentro de uma sociedade organizada que um enunciado se forma, na interação de dois falantes. Quando inexistente um interlocutor real, pode-se dizer que quem ocupa esse espaço é um representante médio do grupo social ao qual aquele falante pertence. Quando uma palavra é enunciada ela é assim feita para um

interlocutor pensando nos seguintes aspectos: quem é o interlocutor, a qual grupo social ele pertence, qual a posição em termos hierárquicos, em relação ao interlocutor, ou seja, ele está em uma posição superior ou inferior, quais os laços que ele tem com o falante. Não existe um interlocutor isolado, abstrato.

É importante compreender a relevância que o estudo da natureza do enunciado e da diversidade das formas do gênero possui, uma vez que o trabalho de investigação de um material linguístico concreto, opera com enunciados concretos relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação. Os enunciados concretos integram a vida e através deles que a vida entra na língua, conforme aponta Bakhtin (2016). Em relação ao enunciado, real unidade da comunicação discursiva, o autor destaca que os falantes são os sujeitos do discurso que o fazem existir na forma dos enunciados concretos. Todo discurso está posto em forma de enunciados que pertencem aos sujeitos do discurso e fora dessa forma não pode existir.

Bakhtin (2016) afirma que para definir os limites dos enunciados concretos como unidade de comunicação discursiva é necessário identificar a “alternância dos sujeitos do discurso”, em outras palavras, é preciso observar a alternância dos falantes. Assim, todo enunciado tem um início e um fim, estabelecido no momento em que o falante conclui seu enunciado e passa a palavra ao outro sujeito. Essa unidade real é “delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o ‘dixi’ é percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu sua fala” (Bakhtin, 2016, p. 29). O autor salienta que “por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva” (*idem, ibidem*).

Em relação à plenitude acabada do enunciado, Bakhtin (2016, p. 36) define que o “que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva), é determinada por três elementos (ou fatores) intimamente ligados na totalidade orgânica do enunciado” a saber: “1) a exauribilidade semântico-objetiva; 2) o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) as formas típicas da composição e do acabamento do gênero”.

O autor defende que os enunciados têm suas formas relativamente estáveis, ou seja, são típicas de construção do conjunto, os gêneros. É possível observar que possuímos um repertório amplo de gêneros de discurso, tanto orais quanto escritos. Na prática, podemos dizer que os enunciados são utilizados pelos falantes de forma segura e habilidosa; porém, na teoria, podemos, muitas vezes desconhecer

completamente sua existência.

Bakhtin afirma, então, que os gêneros nos são dados quase da mesma forma que a língua materna. Nesse sentido, pode-se concluir que a composição vocabular e a estrutura gramatical de nossa língua materna não chegam até os falantes através das gramáticas ou dicionários; elas vêm através dos enunciados concretos produzidos e ouvidos na própria comunicação discursiva com as pessoas inseridas em uma mesma comunidade.

O autor ainda acrescenta que as formas da língua são assimiladas nas formas de enunciados. Aprender a falar é aprender a produzir enunciados, pois não nos comunicamos por orações isoladas e sim através dos enunciados concretos. Bakhtin (2016, p. 39) afirma que “a diversidade dos gêneros é muito grande”. Essa diversidade é percebida pelas diferentes situações comunicativas que os falantes estão expostos diariamente, ou seja, depende da posição social, das relações sociais, da reciprocidade dos falantes.

Volóchinov (2021, p. 200, grifos do autor) destaca que “o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto - o enunciado de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tão pouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. *O enunciado é de natureza social*”.

Bakhtin (2016) salienta que para empregar os gêneros do discurso de forma livre é preciso dominá-los bem. A desenvoltura na utilização dos gêneros está diretamente ligada ao domínio que se tem deles, em que se pode realizar de forma cada vez mais plena e podemos descobrir a nossa individualidade, possível e necessária.

Desse modo, Bakhtin (2016, p. 41-42) afirma que “os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados por ele”. Ainda afirma que “a concepção da forma de um enunciado integral, isto é, de um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso” (Bakhtin, 2016, p. 43).

É necessário destacar que as informações são dirigidas à alguém e tem algo que as suscitou, isto é, ela é um elo real na situação comunicativa, em cada campo da vida ou da própria atividade humana: “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 46-47). Volóchinov (2021, p. 184) destaca

que “qualquer enunciado monológico, inclusive um monumento escrito, é um elemento indissolúvel da comunicação discursiva”. Mesmo que o enunciado já esteja finalizado, mesmo que seja escrito, ele está respondendo algo e orienta para alguma resposta, pois é um elo nessa cadeia de discursos verbais.

“O *enunciado isolado, finalizado e monológico*, abstraído do seu contexto discursivo e real, que não se opõe a uma possível resposta ativa, mas a uma possível compreensão de um filólogo, é a realidade última e o ponto de partida do pensamento linguístico” (Volóchinov, 2021, p. 186, grifos do autor). O meio social é o centro organizador de qualquer enunciado, ou seja, esse centro não está no interior e sim, no exterior. Como produto dessa interação social, pode ser mais próxima ou mais distante. No primeiro caso, é determinada pela situação da fala e a segunda, pelo conjunto de condições da coletividade falante. “A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tão pouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (*ibid*, p. 218-219, grifos do autor).

Para Volóchinov (2021, p. 174), observando de forma objetiva e olhando para a língua de uma forma independente da visão deste ou daquele falante, em um momento específico, consideramos que a língua é um fluxo de formação ininterrupto. Por isso,

o sistema sincrônico, de um ponto de vista objetivo, não corresponde a nenhum momento real do processo de formação histórica. De fato, para o historiador da língua que assume um ponto de vista diacrônico, o sistema sincrônico não é real e serve apenas como uma escala convencional para registrar os desvios existentes em cada momento real do tempo (VOLÓCHINOV, 2021, p. 174).

É importante frisar que o sistema sincrônico da língua “existe somente do ponto de vista da consciência subjetiva de um indivíduo falante pertencente a um grupo linguístico em um determinado momento do tempo histórico. Do ponto de vista objetivo, esse sistema não existe em nenhum dos momentos reais do tempo histórico”, conforme destaca Volóchinov (2021, p. 174).

Para Volóchinov (2021, p. 177) em relação ao ponto de vista de um falante consideramos que é um signo mutável e flexível e não algo constante e invariável, porém é preciso que o falante leve em consideração o ponto de vista de quem escuta e compreende. Se aquele que compreende pertencer à mesma comunidade

linguística, ele “também se orienta para uma forma linguística tomada não como um sinal imóvel e idêntico a si, mas como um signo mutável e flexível”, conforme destaca Volóchinov (2021, p. 178).

Bakhtin (2016, p. 23) destaca que “a língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se. A essência da linguagem nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho, se reduz à criação espiritual do indivíduo”. “A linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de *um* falante sem a relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva. Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante” (2016, p. 23, grifos do autor).

Em se tratando da comunicação, “a língua necessita apenas do falante – de um falante – e do objeto da sua fala, se neste caso a língua pode servir ainda como meio de comunicação, pois essa é a sua função secundária, que não afeta a sua essência” (Bakhtin, 2016, p. 24). Em alguns cursos de linguística (incluindo o de Saussure), com frequência aparecem esquemas onde há dois parceiros na comunicação: o falante e o ouvinte, que seria o receptor do discurso em que o falante teria um processo ativo e o ouvinte um processo passivo de recepção e comunicação do discurso. Acrescenta que “de fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc. (Bakhtin, 2016, p.24-25). Ou seja,

Para observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social. É preciso que tanto o falante quanto o ouvinte pertençam a uma mesma coletividade linguística, a uma sociedade organizada de modo específico. É fundamental ainda que os nossos dois indivíduos sejam abarcados pela unidade da situação social mais próxima, isto é, que o encontro entre essas duas pessoas ocorra em um terreno determinado. O intercâmbio verbal só é possível nesse terreno determinado, por mais geral e, por assim dizer, ocasional que ele seja (VOLÓCHINOV, 2021, p. 145).

Em relação à compreensão real, Bakhtin destaca que ela “é ativamente responsiva e não é senão uma fase preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)” (2016, p. 25). O autor destaca que

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio

do universo, e pressupõe não só existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2016, p. 26).

“Aquele ouvinte que, com sua compreensão passiva, é representado como parceiro do falante nos desenhos esquemáticos das linguísticas gerais, não corresponde ao participante real da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 26). Para compreender a representação do esquema, Bakhtin (2016, p. 26) afirma que “é só um momento abstrato do ato pleno e real de compreensão ativamente responsiva, que gera a resposta (a que precisamente visa o falante)”.

Para Volóchinov (2021) o diálogo é uma das formas de ocorrer a interação discursiva, não a única porém, a mais importante. Essa interação é realidade fundamental da língua. Ele não acontece apenas como forma de comunicação direta entre duas pessoas que estão face a face, mas como todo e qualquer tipo de comunicação discursiva, ou seja, independente do tipo.

É necessário considerar que as unidades reais do fluxo da linguagem são os enunciados e, em sua totalidade só se realizam no fluxo da comunicação discursiva. Essa totalidade “é determinada pelas fronteiras que se encontram na linha de contato desses enunciados com o meio extra verbal e verbal (isto é, com os outros enunciados)”, conforme discorre Volóchinov (2021, p. 221).

Quando falamos de sentido da totalidade, estamos falando do tema que deve ser único, pois em caso contrário não há fundamento para falar sobre um enunciado. Em relação à essência, podemos dizer que o tema é irreduzível e individual, como o próprio enunciado que expressa a situação histórica que o gerou (Volóchinov, 2021).

Os aspectos situacionais definem o tema do enunciado, caso contrário ele se tornaria incompreensível, da mesma forma que se não possuísse suas palavras mais importantes. É necessário pontuar que é no tema de um enunciado que se dá o sentido, pois só se recorre à significação, os aspectos repetíveis e idênticos da língua, como possibilidades. Não é possível mostrar a significação de uma palavra isolada, sozinha, deslocada do seu contexto, sem torná-la um elemento do tema, ou seja, sem construir um enunciado.

Não é possível separar significação da situação concreta em que esse enunciado é realizado e essa significação é alterada conforme a mudança de situação. O sujeito

ao compreender um enunciado do outro, orienta-se em relação a ele, ou seja, busca no contexto um lugar. É como se em cada compreensão de um enunciado, uma camada de nossas palavras responsivas fosse acrescentada. É possível afirmar que “*toda compreensão é dialógica*” (Volóchinov, 2021, p. 232, grifos do autor).

Importante destacar que toda relação dialógica não pode ser reduzida a relação meramente lógica ou meramente linguística, ou seja, as relações dialógicas só são possíveis quando diferentes sujeitos do discurso realizam enunciados integrais, conforme destaca Bakhtin (2016). Nas relações dialógicas, temos linguagem e temos palavra, já que uma não existe sem a outra. Para que exista relação dialógica é necessário que exista linguagem, mas ela [a relação dialógica] não existe no sistema da língua em si, ou seja, não existe relação dialógica entre elementos da língua.

Conforme Bakhtin (2016), as relações dialógicas são consideradas relações de sentidos na comunicação discursiva, entre as mais variadas espécies de enunciados. Essas relações são específicas, isto é, apenas enunciados na comunicação discursiva podemos considerar em relação dialógica, ou seja, os elementos dentro do sistema linguístico ou até mesmo dentro do próprio texto, no sentido estritamente linguístico, não entram em relações dialógicas.

Para o autor (2010), as relações sendo extralinguísticas não podem ser dissociadas do campo discursivo, isto é, da língua enquanto fenômeno integral concreto. “A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem” (2010, p. 224). Independente do campo de emprego da linguagem, ela está impregnada de relações dialógicas.

Não existe relação dialógica sem as relações lógicas e concreto-semânticas como base, ou seja, para sua existência é necessário que as relações dialógicas tomem o campo do discurso, passando a enunciado, possuindo autor que cria determinado enunciado. Bakhtin afirma que

As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro. Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes (BAKHTIN, 2010, p. 226)

Uma palavra isolada não pode ser considerada como sendo parte de uma relação dialógica, a menos que ela esteja representando o enunciado de um outro, ou seja, se identificarmos que nela existe o enunciado de um outro sujeito. Pode-se dizer que os estilos de linguagem, dialetos sociais e outros podem conter relações dialógicas, quando entendermos como posições semânticas, ou seja, entendendo-os como uma abordagem não mais linguística, conforme aponta Bakhtin (2010). Com isso, o autor afirma que

as relações dialógicas são possíveis também com a sua própria enunciação como um todo, com partes isoladas desse todo e com uma palavra isolada nele, se de algum modo nós nos separamos dessas relações, falamos com ressalva interna, mantemos distância face a elas, como que limitamos ou desdobramos a nossa autoridade (BAKHTIN, 2010, p. 226).

Cada sujeito, em sua vida prática, possui um discurso que está permeado da palavra dos outros e com algumas dessas palavras funde sua voz, esquecendo-se de quem é. Com outras palavras, ele confirma suas próprias palavras, aceitando aquelas que são autorizadas por aquele sujeito (Bakhtin, 2010).

É importante considerar a alteridade nesse processo, ou seja, a compreensão do eu e de sua identidade é moldada pelo encontro com o outro sujeito. Não se pode considerar a identidade como fenômeno isolado, pois ela emerge a partir do diálogo e da interação com outros sujeitos, com outras perspectivas, outras vozes. A partir da interação é que acontece o confronto, a reflexão e negociação dos mais variados pontos de vista. A partir disso, cada sujeito acrescenta seus próprios valores e perspectivas na situação comunicativa.

No momento em que cada sujeito se constitui ele constantemente se altera, pelo contato com os outros, pelas interações e pelas relações dialógicas que estabelecem. Um sujeito que possui um leque maior de interações com um maior número de pessoas e com mais variadas situações comunicativas, possuirá um maior repertório para interagir.

Ao defender seu ponto de vista, o sujeito precisa olhar para o outro, colocar em contraponto suas concepções que se constituem ao longo de sua vida, a partir dessas interações e das relações dialógicas valorativas com outros indivíduos. Nessas relações, o ser se constitui, se forma, forma sua identidade, ao entrar em conflito com outros posicionamentos, o sujeito pode refletir sobre cada aspecto da vida humana,

pode confirmar pontos de vista ou até mesmo refutá-los.

Portanto, a alteridade é crucial para a formação do sujeito e para a criação de significado, pois é no diálogo com o outro que o eu se define e se transforma. Esse conceito é central para a compreensão da narrativa e da linguagem, enfatizando a importância da interação e do reconhecimento do outro na constituição do sentido e da identidade.

Durante o desenvolvimento dessa seção, pudemos entender como funciona para o Círculo de Bakhtin como funciona o diálogo, a interação, as relações dialógicas e a alteridade. Com base nisso, podemos afirmar que esses conceitos centrais são necessários para compreensão do que se propõe na sequência desse trabalho. Para o estudo das relações dialógicas alteritárias, conceito proposto por Sobral e Giacomelli, será necessária a retomada desses conceitos a partir da leitura de estudiosos do círculo de Bakhtin, a saber Sobral (2009, 2020); Brait (2020 [2005; 2006]); Faraco (2013). A partir dessa retomada, faremos a explanação sobre o ensino dialógico alteritário, teoria fundamental para a elaboração deste trabalho.

3.3 Ensino dialógico alteritário

Para compreender e discutir sobre ensino dialógico alteritário é necessária a retomada acerca do conceito de dialogismo proposto pelo Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2019, 2021 [2017]; Bakhtin, 2010, 2016, 2020 [2009]), também por reflexões dos autores Sobral (2009, 2020); Brait (2020 [2005; 2006]); Faraco (2013) e no fundamento teórico de ensino dialógico alteritário proposto por Sobral; Giacomelli (2018, 2020, 2021).

Bakhtin (2016, p. 11) aponta que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Nessa linha de pensamento “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (ibid, p. 11). Então, independente do campo de atividade humana, ela se dá através dos enunciados únicos, concretos e irrepetíveis proferidos pelos sujeitos monolíngues e bilíngues que se constituem na relação com o outro e que utilizam a linguagem.

Segundo Sobral (2009), a concepção dialógica da linguagem é chamada dessa forma pois os discursos e a linguagem estão diretamente relacionados com a intersubjetividade, isto é, nos enunciados e situações concretas em que a linguagem

é utilizada. O sujeito que utiliza a linguagem, é considerado o sujeito do discurso, um agente, ou nas palavras de Sobral, um interagente que é aquele sujeito que age na presença de outro agente, mesmo que não seja uma presença física.

A linguagem tem seu sentido na interação entre indivíduos, em situações concretas de interação, sendo o sujeito um “interagente” que age na presença de um interlocutor. Com base nisso, a proposta trazida pelo Círculo de Bakhtin para a concepção de linguagem

é essencialmente ativa, e, portanto, centrada no agente: o ato verbal, o processo de intercâmbio lingüístico [sic], no qual são produzidos os enunciados, e não apenas os enunciados/discursos entendidos redutivamente como produtos de um significado fixado de uma vez por todas, constitui o objeto de estudo e o centro de seu empreendimento. Para o Círculo, todo enunciado pressupõe uma enunciação e toda enunciação produz enunciados (SOBRAL, 2009, p. 32).

É preciso que o objeto de estudo abarque todo o processo de produção de sentido. Sobral pontua que é uma tarefa estudar exclusivamente o texto ou o contexto, porém essa perspectiva restringe o trabalho a apenas um dos aspectos, “o produto em si ou o processo em si”. (ibid., p. 33). “Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes” (Bakhtin, 2016, p. 29, grifos do autor).

Todo enunciado tem um início e um fim, estabelecido no momento em que o falante conclui seu enunciado e passa a palavra ao outro sujeito. Essa unidade real é “delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o ‘dixi’ é percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu sua fala” (Bakhtin, 2016, p. 29)

Marques e Giacomelli (2018, p. 149) refletem que “considerar a linguagem a partir da questão da dialogia ou dialogicidade implica entender as diversas modalidades de relação entre as pessoas, desde a recusa absoluta ao diálogo até a concordância, compreensão e colaboração mútua na interação, permitindo a construção coletiva de atividades em que cada um é parte de um todo”. Ou seja, ao interagir com outros sujeitos, mesmo que cada pessoa seja única, ela leva um pouco do outro e deixa um pouco de si, isto é, na interação reorganiza e (re)significa o que chega até ela, se constituindo enquanto sujeito e constituindo os outros na interação.

Marques e Giacomelli (2018) destacam que o tempo inteiro estamos nos

constituindo enquanto sujeitos, na interação com outros sujeitos. A partir do momento que os sujeitos entram em contato uns com os outros, eles se completam, a partir desse contato. A partir do momento que se fala ou se age, estão sendo alterados pelos outros tanto de forma prospectiva – que é quando o sujeito leva em consideração o seu interlocutor a sua compreensão responsiva; ou retrospectiva – que é quando as relações dialógicas que permeiam os sujeitos e os discursos os constitui, pois esses discursos já foram ditos e cabe a cada um concordar, discordar, refletir, aceitar, problematizar, entre outros.

Sobral reflete que o conceito de dialogismo está vinculado ao de interação, na base do processo de produção e, para o Círculo “o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma ‘resposta’, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo uma ‘pergunta’, uma ‘interpelação’ a outras enunciações: o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo” (Sobral, 2009, p. 33). Ou seja, “Toda informação semelhante dirige-se à alguém, é suscitada por alguma coisa, tem algum objetivo, ou seja, é um elo real na cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou da vida”, conforme destaca Bakhtin (2016, p. 46).

“Dialogismo” não se confunde com “diálogo”, como destaca Sobral:

O diálogo é um fenômeno textual e um procedimento discursivo englobado pelo dialogismo, sendo apenas um de seus níveis mais evidentes no nível da materialidade discursiva. Por outro lado, o enunciado e o discurso, por mais “fechados”, por mais “subjetivos” que sejam, continuam a ser dialógicos, porque (1) não pode haver enunciado sem sujeito enunciator, (2) o sujeito não pode agir fora de uma interação, mesmo que o outro não esteja fisicamente presente; (3) não há interação sem diálogo, que é uma relação entre mais de um sujeito, mesmo no caso do chamado “discurso interior”, discurso do sujeito dirigido a si mesmo, o “falar com os botões”. (SOBRAL, 2009, p. 35).

Já o dialogismo, “designa em primeiro lugar a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. O sujeito só vem a existir na relação com outros sujeitos, assim como só age em relação a atos de outros sujeitos, nunca em abstração desses sujeitos e desses atos” (Sobral, 2009, p. 35). Em segundo lugar, Sobral destaca que dialogismo designa “a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos, do sentido, portanto. Segundo o Círculo, adquirimos a linguagem em contato com os usos da linguagem a que somos expostos (não nos

dicionários ou gramáticas)” (ibid., p. 36). Por fim, dialogismo é “a base de uma forma de composição de enunciados/discursos, o diálogo. O dialogismo não se restringe às réplicas ‘mostradas’ de uma interação na superfície textual, que é a função da forma de diálogo” (ibid., p. 36).

Nessa concepção dialógica, o sujeito é agente, tem papel ativo, “dado ser essa sua condição que une pessoal e social, cognitivo e empírico, universal e singular, em atos que apresentam um conteúdo (ou produto) que remete aos de outros atos, mas cujo processo é sempre único, ímpar e singular” (Sobral, 2009, p. 52). Se o sujeito é ativo, no seu papel social de aluno, deve participar ativamente dos processos de ensino e de aprendizagem, não sendo um mero espectador de uma aula “transmitida” pelo professor.

Em relação ao sujeito, tomamos como base que, para o Círculo (Sobral, 2009, p. 54), “o sujeito é essencialmente um agente responsável pelo que faz, agente que, em suas relações sociais e históricas com outros sujeitos igualmente responsáveis (inclusive apesar de si mesmos), constitui a própria sociedade sem a qual ele mesmo não existe”. Ou seja, o sujeito está em constante interação com outros sujeitos e, ao interagir, precisa levar em consideração esse outro, isto é, mesmo que tenha suas vivências, sua história, precisa falar de forma que o outro sujeito entenda.

Ao longo da vida, cada sujeito vai se constituindo na relação com outros sujeitos. Desse modo, “Para Bakhtin, todo sujeito, cada sujeito, é ímpar, traz e deixa no mundo a ‘assinatura autoral’ dos atos que pratica em sua própria vida, da sucessão de atos ‘inter-ativos’ que constitui sua vida descobrindo e construindo sem cessar essa sua singularidade – uma estabilidade no fluxo – no contato com outros sujeitos” (Sobral, 2009, p. 57). Cada sujeito, ao interagir com outro, deixa um pouco de si e leva um pouco do outro, que, ao longo de sua vida, vai o constituindo como ser, vai constituindo seu eu.

É importante mencionar que, assim como há uma realidade bilíngue na fronteira, também há, especialmente nas regiões periféricas, alunos que desconhecem totalmente que existe outra(s) língua(s) circulando nesse espaço. Há crianças que não reconhecem seu espaço, sequer sabem que existe outro país logo ao lado. Nessa linha de pensamento, ao pensar nessas características é possível conhecer a realidade dos alunos, expor os alunos a discussões a fim de traçar um perfil linguístico desse grupo, observar como eles utilizam a língua em sala de aula e como se expressam, compreendem e reagem a diversos tipos de situações

discursivas.

A base de ensino dialógico tem relação com as propostas de educação dialógica no geral, conforme propõem os autores Sobral e Giacomelli (2021), que trazem para a discussão a noção de alteridade, que discutimos na sequência.

Para Sobral e Giacomelli (2021), o qualificativo alteritário na concepção dialógica:

Busca mostrar que o processo pedagógico deve deslocar-se do professor e passar para a interação deste com os alunos, concebida como envolvendo a ida do professor ao horizonte do outro (a posição do outro tal como visto pelo eu), ainda que não possa chegar a seu ambiente (a posição do outro tal como visto pelo outro), que é irreduzível e inalcançável, porque pertence a cada outro e só a ele, do mesmo modo como o lugar do eu professor é apenas dele (SOBRAL; GIACOMELLI, 2021, p. 133).

O professor não é mais o detentor do conhecimento, que transmite os conteúdos e, sim é um sujeito que, a partir da interação com os alunos, promove o ensino com base nas situações concretas, ou seja, o professor assume “uma posição assimétrica, mas não dissimétrica, com relação aos alunos, ao praticar a escuta alteritária, que reconhece que os alunos são reais coparticipantes da interação em sala de aula e não receptores passivos dos enunciados do professor”, conforme Sobral e Giacomelli (2021, p. 134).

O que se pretende com a tese, não é estabelecer um padrão para um ensino dialógico alteritário do espanhol na região, visto que não há “um único padrão de ensino nem um único padrão de aprendizagem: cada professor e cada aluno tem suas particularidades, capacidades, necessidades e ritmos, razão pela qual os processos de ensino e de aprendizagem têm de respeitar essas diferenças e adaptar-se a elas” (Sobral e Giacomelli, 2021, p. 136-137).

Com isso, destacamos que a partir de cada realidade, de cada aluno que traz consigo sua história e peculiaridades, devemos pensar em propostas que façam com que aluno seja ativo na sua aprendizagem, proporcionando atividades que “devem colaborar com a aprendizagem, incentivar a apropriação do mundo e a cocriação de saberes” (*ibid.*, p. 137).

Essa proposta com foco na perspectiva dialógica alteritária é pensada para o contexto de fronteira, esse lugar em que as questões culturais e linguísticas estão estreitamente ligadas. Essa proposta educativa que se baseia tanto no diálogo e nas

relações dialógicas bem como na alteridade buscando relacionar de que forma pode ser aplicado de maneira que contribua na melhoria do ensino e da aprendizagem de línguas em regiões de fronteira.

O professor propõe atividades que incentivem os alunos a serem responsáveis por sua aprendizagem, pois “o processo de ensino e de aprendizagem aceita e promove a inovação, a contestação, a atitude crítica e a reflexão constantes. O professor não é o centro, mas um parceiro mais experiente”, conforme Sobral e Giacomelli (2021, p. 137). A educação dialógica alteritária supõe que os sujeitos tenham autonomia no ensino e ela é considerada alteritária justamente pela relação de alteridade, ou seja, possui o outro como horizonte. Nessa proposta, o professor tem o papel de participante mais experiente nos processos de ensino e de aprendizagem “porque tem o outro como horizonte”.

No momento em que os conteúdos são apenas transmitidos aos alunos a partir de uma lista previamente pronta de conteúdos, deixa de se considerar o outro, deixa de se considerar o aluno como capaz de refletir sobre a sua aprendizagem. Faz com que apenas se cumpra uma lista de objetivos. Obviamente que é preciso ter um ponto de partida que pode ser desenvolvido a partir dos conhecimentos prévios daquele grupo de alunos. Não há homogeneidade nos grupos, porém é possível elaborar atividades que contemplem o saber dos alunos e partir daí para a construção dos saberes promovendo uma atitude crítica frente ao aprendido.

Sobral e Giacomelli (2021) discutem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando que “a abordagem da BNCC amplia, talvez em demasia, as operações textuais a ser consideradas, bem como o conjunto de textualidades a ser abordado, mas ainda assim permite que se elaborem propostas mais dinâmicas e atrativas para os alunos, parte deles acostumadas a um mundo multissemiótico” (*ibid.*, p. 142). Então, ao propor as atividades, estas “precisam ser organizadas pelo professor em função de serem significativas no texto em estudo, buscando, como foi visto, conforme indicado pela BNCC, a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos em textos pertencentes a gêneros diversos” (Brasil, 2018).

Adotando a proposta de ensino dialógico alteritário, teríamos uma escola em que seria “um lugar de convergência, unindo seres e saberes, um lugar que promoveria círculos concêntricos (que se tocam em algum ponto, mas mantém sua individualidade, mesmo que alterados pelos outros) e não círculos ‘discêntricos’,

impossibilidades geométricas, porque paralelos e incapazes de se encontrar” (Sobral; Giacomelli, 2021, p. 153).

Trata-se de uma posição marcada pela alteridade, alteridade do eu e do outro, porque também os atos isolados do outro nos importam e interessam” (Sobral; Giacomelli, 2018, p. 21, grifos dos autores). A escola, na concepção dialógica alteritária, deve ser um lugar em que o aprendizado seja sistemático, do ponto de vista dinâmico da vida humana, ou seja, criar sentidos a partir das relações dialógicas entre os sujeitos. Diferente do que tradicionalmente acontece, em que conteúdos são pensados e validados por um grupo sem levar em consideração os indivíduos que estão aprendendo. Dessa forma, os indivíduos são apagados e as diferenças e particularidades de cada grupo e de cada sujeito não são respeitadas.

Uma proposta baseada na ideia de escuta alteritária, conforme Sobral (2017)

uma proposta pedagógica bakhtiniana que confere ao professor o estatuto de mediador especializado do processo de aprendizagem, que, em interação com o processo de ensino, tem como centro o sujeito-aluno em sua relação, social, histórica e individual com o professor e os outros sujeitos-alunos. Trata-se da ideia de uma escuta que vê o outro como real coparticipante de uma interação, com empatia e respeitando sua maneira específica de ser, o que é sempre um desafio para quem escuta, seja ou não professor. Essa atitude permite que nossa igualdade e nossa diferença deem um novo sentido ao nosso encontro como professores e alunos. (SOBRAL, 2017)

A importância do professor é fundamental nesse processo que não deve ser tomado como centro dos processos de ensino e de aprendizagem e, sim como um mediador, o par mais especializado na relação professor-aluno, levando em consideração que o aluno é um coparticipante real no processo de interação e que deve ser respeitado como sujeito social, histórico e individual.

Uma proposta de educação alteritária e dialógica tem algumas características, conforme propõem Sobral e Giacomelli (2021), a saber: (1) professor é mediador participante especializado no processo de aprendizagem; (2) Centro da interação com o processo de ensino é o “sujeito-aluno, sujeito de aprendizagem, em sua relação social, histórica e individual com o professor e os outros sujeitos-alunos, que, orientados, vão construindo uma articulação entre o enunciado e o texto no processo que se estabelece na sala de aula”; (3) o outro é um coparticipante de uma interação, respeitado em sua maneira específica de ser.

A proposta a partir dessa concepção “mantém a tensão da diferença, não deixando que ela se torne um conflito, mas promovendo encontros que enriqueçam

os eus envolvidos na tensão do contato com os outros, sem lhes tirar a individualidade e considerando que é justamente da diferença que se consegue o avanço da aprendizagem”, conforme pontuam Sobral e Giacomelli (2021, p. 148-149). Ou seja, no contato com os outros sujeitos-alunos e com o professor, a partir dessa troca, não no sentido de conflito, mas sim a troca de que cada um agrega o que o outro proporcionou na interação, enriquecendo a aprendizagem.

Com base nas considerações elencadas, têm-se constituído um processo alteritário em que “o eu e o outro se constituem conjuntamente como proponentes de um projeto conjunto que tem os coordenadores e também os interlocutores, na mesma medida em que os demais participantes, ainda que a proposta inicial parta deles”, conforme destacam Marques e Giacomelli (2018, p. 152). Cada caso de enunciação depende da condição enunciativa na interação que é necessariamente simétrica e assimétrica. A primeira o é “porque todos os parceiros da interação são iguais enquanto seres humanos” (ibid., p. 152). A segunda, porque “as relações sociais entre os participantes estabelecem posições distintas; em nosso caso, o professor é quem avalia o processo do aluno (ainda que sua atuação como professor seja avaliada informal ou formalmente pelos alunos num processo que difere de sua avaliação do processo dos alunos)” (ibid., p. 152), ou seja, o professor é “o organizador das formas de ensino e o desencadeador dos processos de aprendizagem dos alunos” (ibid., p. 152).

Mesmo que o professor seja um mediador no processo de aprendizagem dos alunos, é ele que organiza o seu fazer pedagógico, planeja a forma de ensinar, avaliando o processo de cada aluno individualmente e, conseqüentemente, é ele quem desencadeia o processo de aprendizagem dos alunos que acontece durante o desenvolvimento das atividades propostas. É preciso partir do princípio que “ensinar não é transmitir, mas ajudar a ver o que pode parecer invisível à primeira vista, guiar na construção, acompanhar em um processo complexo de autoformação, na qualidade de aluno eterno e de parceiro mais experiente que promove a descoberta e construção pelos alunos de conceitos, de saberes, de subjetividades relacionais” (Sobral; Giacomelli, 2020, p. 21).

A partir desse ponto de vista, “as atividades de ensino, dessa perspectiva, consistem em colaborar com a aprendizagem. Trata-se de promover a apropriação do mundo e a cocriação de saberes, o que supõe naturalmente que não há detentores do saber, os professores, mas organizadores dos saberes possíveis, os parceiros

mais experientes”, conforme destacam Sobral e Giacomelli (2020, p. 13). Ou seja, percebemos, ao longo das discussões trazidas aqui, que o professor não é o detentor do saber, ele é apenas um parceiro mais experiente, “com autonomia e relações igualitárias na diferença, ou assimetria constitutiva” (ibid., p. 14). Nessa perspectiva, “o professor é um parceiro que deveria visar ser superado pelo parceiro que é, num dado momento, menos experiente, seu aluno. Superar no sentido de que a meta da aprendizagem é a autonomia, em vez da dependência do aluno com relação ao professor” (ibid., p. 14).

Trabalhar na perspectiva dialógica alteritária é perceber que o processo de ensino

é visto como criar condições para que os alunos se apropriem criticamente de saberes socialmente objetivados sobre o mundo, sendo o processo de aprendizagem esse ato de apropriação pelos alunos. Essa ação de ensino ocorre a partir da organização dinâmica de objetos de ensino pelo professor, o que requer que este busque criar condições para a cocriação de saberes, modulando a relação com os alunos, num processo dialógico em que, antes de dizer uma só palavra, o professor já leva em conta as respostas presumíveis dos alunos. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 14-15)

O professor organiza a dinâmica do ensino, promovendo atividades em que os alunos possam se apropriar criticamente dos saberes socialmente construídos, ou seja, o processo de aprendizagem é a apropriação desses saberes pelos alunos. Giusti e Sobral (2015), destacam que “a modulação pedagógica envolve um tipo específico de modulação cujo objeto é o conhecimento a ser ensinado de acordo com as características específicas dos alunos, o que implica inter-relacionar esse saber com os conhecimentos já construídos pelos alunos”.

O professor, ao planejar, deve levar em consideração que esse aluno já possui conhecimentos prévios, inclusive da língua e de seus usos, como é o caso da língua espanhola em território fronteiriço. Podemos considerar que na modulação o aluno é um sujeito específico, ou seja, não há um perfil de aluno genérico. Para tanto, cabe ao professor conhecer a realidade dos seus alunos para que possa interagir de fato com esses sujeitos, conforme destacam Sobral e Giacomelli (2020).

Na pedagogia dialógica alteritária há alguns pontos que devem ser levados em consideração, ou seja, na hora de organizar o processo de ensino para que se promova uma aprendizagem real nos alunos é preciso considerar, de acordo com

Sobral e Giacomelli (2020)

- (1) O perfil psicossocial do professor, de cada professor, que organiza os conteúdos de uma dada maneira que altera esses conteúdos nos termos de suas vivências, de sua experiência, do que julga ser educação etc.;
- (2) O perfil psicossocial dos alunos, que são orientados pelo professor para aprender a organizar os conteúdos nos termos de sua situação de vida específica e não nos termos do professor, que é outro sujeito; e
- (3) A natureza específica da situação de interação professor-aluno ou do relacionamento entre os professores e os alunos. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 15-16)

Trata-se de desenvolver as aulas levando em conta que o professor e os alunos são sujeitos com suas vivências, particularidades e devem ser respeitados tanto na experiência pessoal de cada sujeito bem como nas interações promovidas em contexto de sala de aula. O professor tem um papel importante e não sendo o centro cabe a ele

Gerir a classe, não controlar os alunos. E não se pode fazê-lo perguntando aos alunos, a cada vez, o que fazer, como fazer etc. Não obstante, pode-se estabelecer, com a participação direta dos alunos, a maneira de gestão da classe, em um contrato didático que incorpore positivamente a assimetria. Uma vez estabelecidas as condições desse contrato, cabe ao professor implementá-las, cobrar seu cumprimento, etc. Claro que, se o professor romper esse contrato unilateralmente, os alunos podem, por sua vez, reclamar o cumprimento. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 20)

O professor deve “facilitar o acesso à cultura ao organizar o processo de formação cultural. Não se trata de um transmissor de saberes, mas de um organizador do ensino que pretende promover a aprendizagem dos alunos” (ibid., p. 21). Segundo a perspectiva de educação dialógica alteritária, os professores “se empenham na exploração sistemática da dialogia, ou melhor, da escuta alteritária, e, portanto, partem das realidades dos alunos para promover sua entrada em novas realidades, novos saberes, novos modos de agir” (ibid., p. 21). O ideal em uma proposta de educação dialógica alteritária é que “o professor fosse um modelo de valorização dos saberes e de respeito às diferenças em um ambiente escolar que fosse um modelo de valorização dos saberes e de respeito às diferenças, um modelo de acolhimento” (ibid. 24). Ainda não sendo essa escola em que a escuta do outro, a valorização dos seus saberes, de seus conhecimentos prévios é valorizada, “resta então, a nós, professores, ser a diferença, respeitar as diferenças e fazer a diferença” (ibid., 24). Na

sequência, abordaremos os princípios norteadores para um ensino de espanhol baseado na concepção dialógica alteritária.

Os estudos do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada), apontam que a escuta alteritária é permitir uma escuta do outro, é permitir que mesmo não concordando com as enunciações daquele sujeito, ele entre em mim e me transforme não no sentido de concordar ou discordar, mas numa ideia de escutar o que o outro tem a falar, refletindo sobre aquilo que está em pauta e, de repente, se chegar a uma terceira via, uma terceira possibilidade. Para o grupo de pesquisas,

uma escuta alteritária vê o outro como real coparticipante de uma interação, com empatia e respeitando sua maneira específica de ser, que é sempre um desafio para quem escuta. Essa atitude permite que nossa igualdade e nossa diferença deem um novo sentido ao nosso encontro (GEPEC, 2013).

Ou seja, o sujeito interagente da situação comunicativa é entendido, nessa perspectiva, como real coparticipante de uma interação e sua maneira específica de ser deve ser respeitada, na medida em que cada sujeito possui sua experiência de vida. Cada pessoa sendo única, possui uma particularidade e na interação essas diferenças devem ser respeitadas.

Uma escuta alteritária vê o outro em seu horizonte, ou seja, do lugar onde o “eu” pode vê-lo, sempre levando em consideração o que é dito a partir do lugar em que ele se encontra e que o “eu” não possui acesso, conforme Sobral e Giacomelli (2020). Uma educação com base na teoria dialógica alteritária propõe que a coconstrução de saberes seja parte fundamental nos processos de ensino e aprendizagem. Esses processos embora, geralmente estejam associados conjuntamente, são processos separados que seguem percursos diferentes.

Se o contato com o outro e a interação que ocorre nas situações comunicativas nos altera, cabe irmos até o outro e “deixar-nos embeber pela sua alteridade” para que se possa crescer enquanto sujeito, enriquecendo o outro por da interação e enriquecendo a nós mesmos. Assim, para Sobral e Giacomelli

Coconstrução, diálogo, interação, responsabilidade ética constituem a base da existência humana, pois só nos tomamos sujeitos, “eus”, no contato com outros sujeitos, outros “eus”, que são ímpares, ainda que compartilhem elementos comuns –ou não poderia haver interação —, e, uma vez que todo contato humano envolve necessariamente o imperativo, sempre concreto, da

responsabilidade ética, seja esta assumida ou não. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 11)

Portanto, é no contato com os outros sujeitos, que têm outras vivências, mesmo que pertençam a uma mesma comunidade e possuam traços comuns, são sujeitos ímpares e únicos, cada qual com sua experiência de vida e a partir da interação é que se forma a base desse sujeito.

É preciso respeitar as diferenças e aprender a conviver com elas. Os sujeitos podem ser diferentes, mas isso não significa que sejam opostos entre si, ou seja, “vivem em tensão constitutiva, porque um sujeito só se vê como tal no “espelho” da visão de outros sujeitos. Precisamos uns dos outros para nos vermos a nós mesmos, uma vez que há coisas de nós mesmos que só os outros podem ver e, assim, vemos deles aquilo que não podem ver” (Sobral; Giacomelli, 2020, p. 11-12).

Há situações que percebemos em nós mesmos a partir da interação com outros sujeitos, a partir do conflito que se dá nas trocas enunciativas, ou seja, quando estamos expostos a uma situação, aprendemos com ela, podemos concordar com o ponto de vista do nosso interlocutor ou podemos discordar. Além disso, podemos juntos chegar em um consenso, uma outra possibilidade que não enxergávamos antes da interação acontecer.

Quando tratamos de métodos de ensino, não podemos afirmar que há um único padrão para esse ensino ocorrer, nem é possível dizer que há um único meio de aprendizagem. Sobral e Giacomelli (2020) discutem essa questão, demonstrando que cada sujeito possui limitações e capacidades diferentes, possui seu próprio ritmo de aprendizagem e, quando tratamos desses processos, as diferenças de cada sujeito devem ser respeitadas e adaptadas de acordo com cada um.

Por exemplo, alguns alunos aprendem lendo, outros ouvindo, alguns com vídeos, outros com textos. Além dos estilos de aprendizagem, cada um está inserido num contexto social diferente, mesmo pertencente a uma mesma comunidade linguística.

Na teoria dialógica alteritária, a responsabilidade pela própria aprendizagem deve ser motivada de forma que o professor seja um parceiro mais experiente durante o percurso. Nessa teoria, se “busca promover a inovação, a contestação, a atitude crítica e a reflexão constantes, desestabilizando a posição do professor, sem, no entanto, privá-lo de sua condição constitutiva de parceiro mais experiente” (Sobral;

Giacomelli, 2020, p. 14).

E, por colocar o aluno nessa posição de interação em que o outro é escutado que esse processo é chamado de alteritário, conforme destacam os autores. Para eles, “as interações, centro das relações sociais, são o espaço em que as mudanças e transformações se processam, em tensão, mas não necessariamente em confrontos irreconciliáveis” (*idem, ibidem*).

No dicionário Michaelis on-line, podemos perceber que no segundo significado do verbete “tensão” está: “Situação de conflito ou de crise”. Já no verbete “conflito” temos: “(1) Falta de entendimento grave ou oposição violenta entre duas ou mais partes.; (2) Encontro violento entre dois ou mais corpos; choque, colisão.; (3) Discussão veemente ou acalorada; altercação; (4) Encontro de coisas que se opõem ou divergem”¹⁴.

Em nosso entendimento, o quarto significado de conflito é o que mais se aproxima das relações que estabelecemos aqui. O conflito não é uma situação ruim, embora muitas vezes esteja associado apenas à falta de entendimento. É no conflito, na tensão que o enriquecimento dos sujeitos é possível, na medida em que entram em contato com outras opiniões, formam outras hipóteses, chegam a conclusões diferentes das quais tinham pensado.

Na teoria dialógica alteritária, “os conteúdos são dinâmicos, modulados pela maneira como são organizados, algo que os altera legitimamente, respeitando-os e adaptando-os às situações de ensino e de aprendizagem” (Sobral; Giacomelli, 2020, p. 15). É a partir do professor que os conteúdos são organizados, obviamente que não tendo o professor como centro do processo, este apenas vai direcionar para que os alunos possam construir sua própria aprendizagem, com base nos seus conhecimentos prévios, percorrendo seu próprio caminho de aprendizagem.

De acordo com os autores (*idem, ibidem*), “essa concepção sustenta que tudo o que se faz e se diz no mundo humano traz a influência das condições -históricas e sociais- em que se faz e se diz”. Em outras palavras, cada sujeito está inserido em uma comunidade social que está historicamente situada e essas condições influenciam diretamente naquilo que o sujeito é, ou seja, cada pessoa carrega consigo traços que são do ambiente em que vive, justamente por estar inserido nesse contexto histórico, social, cultural.

¹⁴ Disponível <https://michaelis.uol.com.br/>

Então, para considerar que estejamos trabalhando com um ensino tendo por base a teoria dialógica alteritária é preciso que cada aluno seja considerado como particular e específico que é, como sujeito único que ocupa essa posição social, ou seja, não podemos generalizar ou homogeneizar as turmas e criar perfis de alunos genéricos.

Essa teoria “tem caráter discursivo, no sentido de que entende a linguagem como base da produção de sentidos pelos sujeitos segundo a presença constitutiva da interação, no intercâmbio verbal, na vida concreta, vida de sentido: fala-se sempre a partir de alguém e para alguém (Sobral; Giacomelli, 2020, p. 17). Toda vez que o sujeito vai enunciar, ele se dirige a alguém, os sentidos daquele discurso se dão na interação, nesse intercâmbio verbal entre os sujeitos, e seu real sentido só pode ser compreendido tomando por base todas essas situações extralinguísticas. Nessa perspectiva,

O sujeito é um interagente, pois sempre age na presença (que não é necessariamente física) de outrem: antes mesmo de pensar algo, o sujeito já supõe, antecipando-as, as réplicas passadas e futuras de outros sujeitos; sua entoação avaliativa está intrinsecamente ligada à responsividade ativa dos outros (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 17).

Para os autores, o sujeito é “interagente” porque sempre está agindo pensando em um interlocutor, mesmo que essa presença não seja física, ela existe e este sujeito antecipa as réplicas dos demais sujeitos que compõem a situação comunicativa, ou seja, aquilo que vai enunciar está relacionado à responsividade ativa dos demais sujeitos. Para Sobral e Giacomelli, três conceitos são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação dialógica alteritária e da base dessa teoria que é a escuta alteritária: a simetria, assimetria e dissimetria. Os autores trazem a definição dos três conceitos:

No dicionário, simetria é correspondência de posição, de forma, de medida em relação a um eixo entre os elementos de um conjunto ou entre dois ou mais conjuntos. Professor e aluno não têm simetria nesse sentido estrito porque ocupam papéis distintos. Assim, são assimétricos em termos de papéis, mas simétricos no sentido de sua personalidade, que tem igual valor, independentemente de papéis. Assimetria, no dicionário, é discrepância; diferença; falta de igualdade e de semelhança. Professor e aluno não devem ser pensados como assimétricos em termos hierárquicos absolutos, porque são diferentes no plano de seus papéis sociais, mas também semelhantes e,

por isso, iguais na diferença. Não há hierarquia em termos pessoais, mas diferenças de estatuto. A assimetria está em seus papéis distintos, mas é redefinida. Somos todos diferentes e, por isso mesmo, iguais em estatuto humano, vale repetir. [...] No dicionário, dissemetria é falta de simetria; desproporção. Professor e aluno não são marcados pela dissimetria, porque mesmo com a assimetria de papéis, têm simetria quanto a seu estatuto de igualdade como pessoas (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 18-19)

Sintetizando, podemos colocar da seguinte forma:

Não tem simetria, pois ocupam papéis distintos.	Professor	Possuem simetria em termos de personalidade, pois independente do papel que ocupam, possuem igual valor.
São assimétricos em termos de papéis (porque ocupam papeis distintos).		Não são assimétricos em termos hierárquicos absolutos.
Diferentes e iguais em estatuto humano.	Aluno	Não são dissimétricos porque embora ocupem papéis diferentes, são iguais enquanto pessoas.

Nessa linha de pensamento, “simetria + assimetria – dissimetria = alteridade e individualidade” (Sobral; Giacomelli, 2020, p. 19). Conforme os autores, na constituição de cada sujeito há simetria, pois se identifica dentro de um mesmo ambiente. Porém, há assimetria na forma como cada sujeito se constitui, ou seja, cada um se identifica de uma forma que é única, específica daquele sujeito. Nessa linha de pensamento, cada sujeito compartilha traços e elementos com os outros e, mesmo assim, é um ser individualizado. Ou “Melhor dizendo, individualizando, porque individualidade é o poder tornar-se outro, alterar-se, tornar-se diferente, sem deixar de fazê-lo à sua maneira e, assim, manter um núcleo identitário” (Sobral; Giacomelli, 2020, p. 19).

Os autores ainda acrescentam que “não deve haver dissimetria, que é falta de simetria ou desproporção, na relação entre sujeitos (e, em nosso caso, professores e alunos). Porque nessas relações, embora haja assimetria de papéis, esta se combina com a simetria de estatuto” (Sobral; Giacomelli, 2020, p. 19).

Com base no anteriormente exposto, a relação entre os alunos e o professor deve ser o centro de toda a prática pedagógica nessa teoria. É na escola em que temos a aprendizagem formal e também é nela que devem ocorrer as interações e as

socializações, conforme destacam Sobral e Giacomelli (2020). Nessa linha de pensamento, a escola passa a ser um espaço em que a exploração sistemática da dinamicidade da vida desses sujeitos se faz, ou seja, é a partir das relações que esses sujeitos estabelecem que a criação de sentidos acontece e não a partir de conhecimentos transmitidos pelo professor em forma de conteúdos e que tiram do aluno a autonomia no processo de aprendizagem. É preciso que o professor tenha em mente a “função de ensinar, ou seja, de propor ao aluno desafios que o façam ir sempre além do estado atual de seus saberes” (Sobral; Giacomelli, 2020, p. 22). A teoria em estudo que propõe uma escola dialógica alteritária

reconhece, sem idealismos, que há um nível de troca -ainda assim tensa, complexa e sujeita a erros, como tudo no mundo humano -em que todos os sujeitos ganham, porque, nesse nível, aquilo que cada sujeito dá “em troca” permanece com ele, e, além disso, soma-se ao que ele recebe, o que aumenta os saberes sociais e, portanto, torna o mundo mais rico (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 22).

Nessa perspectiva, a partir das interações há uma troca de fato entre os sujeitos em que todos ganha, pois no momento em que “dou” meu conhecimento, “pego” um pouco do conhecimento do outro para mim, enriquecendo meu mundo e o do outro. O professor, segundo os autores, deve compreender que cada aluno é diferente e é, a partir dessas diferenças que os sentidos vão se estabelecendo. Cabe à escola dialógica alteritária, tornar concreto que só nas diferenças encontram-se os sentidos.

Então, emerge um questionamento: e aquele sujeito que sabe pouco? Primeiramente não podemos dizer que um sujeito sabe pouco, pois ele pode saber muito sobre outro assunto que não o que está em questão. Os autores destacam que

Por menos que saiba, todo sujeito traz saberes que os outros não têm -nem podem ter, porque não são ele. E a escola não constitui a totalidade do mundo humano, mas a instância na qual os vários saberes, dos mestres e dos discípulos, devem ser sistematizados dessa perspectiva dialógica alteritária para atribuir ao mundo sentidos individuais-alteritários sempre novos, sempre mais concêntricos, marcados por aberturas que tocam as margens (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 24).

Por fim, pode-se dizer que a partir de uma escola dialógica alteritária é possível enxergar o outro na sua particularidade, vendo a partir de um horizonte exotópico, ou seja, que permite ver o outro a partir do meu olhar e, com empatia, perceber e

reconhecer o outro que, mesmo diferente, possui igual estatuto. Podemos considerar que todos somos diferentes, cada sujeito é único e isso, de certa forma, nos torna iguais enquanto seres humanos. Estando apoiada no respeito à diferença de cada um, a escola pode promover e inventar cada aluno para que seja como é, descobrindo e (re)descobrimo sentidos e consolidando conhecimentos.

Bakhtin (2013) trata sobre as aulas de língua materna, em que o foco dos professores geralmente é a gramática pura, ou seja, os alunos são expostos a atividades puramente gramaticais, sem uma reflexão aprofundada sobre quando empregar a oração e em qual contexto empregá-la. Apenas o estudo formal da gramática, não favorece o enriquecimento da linguagem dos alunos.

Daí a importância de serem realizadas propostas com o que chamamos de materiais autênticos, ou seja, trabalhar a partir do que circula na vida cotidiana dos alunos. Em alguns casos vemos alunos saber escrever uma crônica, por exemplo e sem saber ler uma bula de remédio, extremamente importante para a vida diária dos alunos.

Ao apresentar normas descontextualizadas e puramente gramaticais, as atividades ficam menos atrativas para os alunos e acaba perdendo seu sentido prático na aplicação dessas normas. Com atividades mais práticas, os alunos podem desenvolver o pensamento crítico e utilizar a linguagem como viva e dinâmica que é, sem ter normas engessadas para aplicar, totalmente fora da realidade em que vivem. Ao refletir sobre essa temática, Bakhtin (2019) demonstra que muitas vezes, nem o próprio professor sabe dizer para que serve determinado conteúdo na prática, ou seja, na vida cotidiana dos alunos, em que momento isso vai ser utilizado?

Na sequência, serão apresentados os procedimentos metodológicos deste trabalho.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho tem uma abordagem teórica. Para atingir os objetivos deste estudo, em um primeiro momento, foi feita uma análise das ideias e formulações teóricas dos autores que embasam a pesquisa, trazendo para a discussão os conceitos de discurso dialógico, proposto pelo Círculo de Bakhtin.

Além disso, foi necessário discutir sobre discurso dialógico alteritário, refletindo sobre o perfil do aluno e do professor num ensino baseado na teoria dialógica alteritária, discutindo sobre a relevância dessa teoria para o ensino de línguas. Após a discussão do referencial teórico, apresentamos as premissas que consideramos essenciais para um ensino baseado em uma proposta dialógica alteritária, tendo como referência as diretrizes educacionais para o ensino de língua estrangeira. Considerando que as relações dialógicas se dão nos atos concretos de vida, é importante que o ensino leve em consideração as vivências dos alunos e que parta da realidade em que os estudantes vivem.

Destacamos que “a concepção bakhtiniana do estético [...] resulta de um processo que busca representar o mundo do ponto de vista da ação exotópica do autor, que está fundada no social e no histórico, nas relações sociais de que participa o autor” (Sobral, 2020 [2005], p. 108). Para que possamos entender, “a posição exotópica, equivalente a ‘estar num lugar fora’, é um ‘fora’ relativo, uma posição de fronteira, posição móvel, que não transcende o mundo mas o vê de uma certa distância a fim de transfigurá-lo na construção arquitetônica da obra” (ibid., p. 109). Nesse sentido, o pesquisador torna-se um observador e criador.

Então, ao estabelecer o objeto de pesquisa, o pesquisador gera os dados e delimita sua pesquisa, fazendo um trabalho dialógico. Segundo Sobral (2020 [2005], p. 18) “Bakhtin propõe um agente que vê seu ponto de vista, exotopicamente, a partir desse mesmo ponto de vista, composto com base em suas relações com outros sujeitos que lhe conferem o necessário, e sempre fluido, acabamento”, ou seja, o pesquisador, a partir de uma perspectiva com base em suas vivências, em suas relações dialógicas, vai dar sua visão sobre o objeto em estudo.

Para Sobral (2020, p. 116), “o pesquisador deve ver o fenômeno, o objeto, o percurso da pesquisa, no espelho do próprio objeto, claro que refratado por seu olhar e atravessado por tudo o que envolvem as pesquisas”, ou seja, o pesquisador tem o seu corpus de estudo e, a partir do seu olhar traz a sua interpretação dos dados

obtidos por meio da pesquisa realizada.

Na medida em que o sujeito se constitui a partir do discurso dos outros, podemos dizer que as relações dialógicas do pesquisador contribuem para sua pesquisa, pois irão propiciar um olhar diferenciado para o corpus. Ou seja, conforme apontam Destri e Marchezan (2021) o pesquisador não é neutro e, na atividade científica, o horizonte avaliativo do pesquisador permeia o objeto de estudo.

Nessa linha de pensamento, o pesquisador é “um outro não neutro que entra em diálogo com os discursos observados e com os discursos anteriormente produzidos sobre o objeto. O objeto, portanto, não é *dado* ou *coletado*, mas é expressivo, responsivo e *construído* na relação dialógica”, conforme Destri e Marchezan (2016, p. 4-5), apoiando-se nos estudos de Bakhtin.

Então, ao mesmo tempo que se faz uma revisão bibliográfica dos estudos bakhtinianos, neste trabalho se propõe também uma contribuição para esses estudos a partir da visão da autora, com base nas suas vivências sociais e históricas. Este trabalho parte da experiência de vida da autora, da necessidade de elaborar um material na perspectiva teórica proposta. Então, foi necessário investigar em qual perspectiva os colegas de trabalho desenvolvem a sua prática pedagógica.

Segundo Amorim (2004) “todo objeto de pesquisa é um objeto construído e não imediatamente dado”, porque, conforme aponta Rohling (2014, p. 48) “o pesquisador seleciona seu objeto a partir de um determinado horizonte axiológico, permeado de uma série de já-ditos sobre o tema da pesquisa”. A partir da minha formação pessoal e acadêmica fui me constituindo como fronteira, me identificando cada vez mais com as questões que envolvem a fronteira e, por isso, na minha trajetória, o estudo sobre o que concerne a esse espaço de enunciação foram fazendo parte das minhas pesquisas. Ou seja, minha escolha para esse estudo não é aleatória, ela é o que me constitui como pessoa e profissional.

Nessa linha de pensamento, Rohling (2014) destaca que a pesquisa possui uma posição axiológica, ou seja, ela está permeada por “meandros ideológicos”. Além disso, a autora acrescenta que “a pesquisa também é um ato político, uma vez que é uma atividade em que a posição do pesquisador é permeada pelos entornos institucionais implicados frente às realidades situadas de seu foco de estudo” (ROHLING, 2014, p. 58).

Rohling destaca que

é a partir dessa posição teórica que o pesquisador realiza a constituição dos dados de sua pesquisa, que se dá a partir de uma tomada de posição exotópica (de extralocalização) do pesquisador frente ao campo de estudo. O pesquisador se aproxima do campo para conhecê-lo, porém distancia-se dele para auscultar, pensar e refletir sobre um conjunto de enunciados que materializam determinado discurso (ROHLING, 2014, p. 48).

É necessário destacar que o pesquisador precisa se distanciar do objeto de pesquisa para que possa analisar os dados de forma imparcial, ou seja, muitas vezes por estar inserido no contexto de pesquisa, o pesquisador pode enxergar os dados “com o coração”, o que faz com que sua análise perca um pouco do caráter teórico que deve possuir. Rohling (2014, p. 48) destaca que “nessa empreitada de pesquisa há sempre uma permeabilidade das convicções do pesquisador, de suas experiências/vivências, de suas leituras no ato de selecionar/constituir e analisar determinado objeto de estudo”.

Para a tese, faremos um estudo sobre como o espanhol é ensinado atualmente. A proposta atual foi discutida a partir de um questionário aplicado com os professores que atuam com o ensino de espanhol, a partir de um formulário do Google Forms¹⁵. Nos apêndices, se encontram as respostas dos professores. O referido questionário abordou as seguintes questões:

- (1) Qual a sua formação? (Graduação; universidade; Ano de conclusão; Pós-graduação)
- (2) Qual o seu tempo de docência de língua espanhola em escola pública?
- (3) Qual o seu conhecimento da língua espanhola antes do ingresso na universidade?
- (4) Em relação a cursos de formação continuada, você destaca algum importante para a sua prática docente?
- (5) Como é feito o planejamento anual do conteúdo das aulas de LE na sua escola?

¹⁵ Disponível em: <https://forms.gle/LaUqmCGPkar26WnU8>

- (6) Há algum documento que norteia esse planejamento? Ele deve ser seguido em sua totalidade ou é um parâmetro do que ensinar?
- (7) Como você organiza o conteúdo a ensinar? Numere de acordo com o seu planejamento.
- () documentos oficiais normativos
 - () planejamento na escola
 - () seu conhecimento do conteúdo importante
 - () a necessidade dos alunos
 - () o conhecimento prévio dos alunos
 - () o uso linguístico dos alunos
 - () outro(s). Qual (quais) ?
- (8) Na graduação, houve discussões sobre ensinar LE em contexto fronteiriço? Se sim, no que isso ajudou em sua prática? Se não, você acha que tal tópico poderia ser útil nas suas atividades docentes?
- (9) Na sua opinião, há especificidades no ensino de LE em contexto fronteiriço? Quais?
- (10) Você trabalha em suas aulas com a língua de fronteira? Como?
- (11) Por se tratar de ensino/aprendizagem de espanhol em um contexto de fronteira, você considera que é possível despertar nos alunos um maior interesse pelas aulas de LE?
- (12) Você já ensinou língua espanhola para alunos particulares ou em escolas de idiomas? Se sim, qual considera a diferença em relação ao ensino na escola? Detalhe essas informações.
- (13) Como, em suas aulas, os alunos/as alunas interagem entre si nas atividades? E com você?

- (14) Nas suas aulas, há trabalhos em grupos? Em caso afirmativo, como esses grupos são organizados? Se não há, qual o motivo?
- (15) Você modifica o conteúdo de sua aula em função de algum assunto proposto pelos alunos? Dê um exemplo.
- (16) Os alunos reagem com interesse às suas propostas de ensino? Por que você acha que isso acontece?

A partir das respostas do questionário, refletiremos sobre o ensino de espanhol como ocorre atualmente. Tendo em vista que esse trabalho tem o objetivo de propor princípios para a implementação de uma proposta de ensino dialógico alteritário de espanhol em territórios de fronteira com países falantes dessa língua, inserido em um campo teórico que envolve diretamente local, sujeitos, línguas e ensino, a partir de uma comparação com os preceitos do ensino tal como é atualmente, delineamos as perguntas com a finalidade de refletir sobre a prática dos profissionais da rede municipal de ensino de Jaguarão.

As questões versam sobre conteúdos abordados, planejamento dos professores, formação inicial e continuada, tempo de docência, forma da elaboração das atividades que são propostas aos alunos. A partir daí, foram analisadas as respostas e feita a análise com a finalidade de identificar pontos de semelhanças e diferenças entre o ensino como é atualmente e a pedagogia dialógica alteritária.

Na próxima etapa deste trabalho, será apresentado um quadro comparativo a fim de demonstrar as características da proposta atual de ensino de espanhol na fronteira e do ensino de espanhol baseado na teoria dialógica alteritária. Nesse quadro serão elencados os seguintes aspectos: (1) centro do processo de ensino; (2) perfil do profissional que atua com o ensino de línguas; (3) língua predominante na sala de aula; (4) características das atividades desenvolvidas; (5) interação dos alunos; (6) planejamento; (7) organização do conteúdo.

O quadro apresentará os pressupostos para um trabalho com a perspectiva dialógica alteritária. A partir dos pressupostos para um trabalho com a perspectiva dialógica alteritária, apresentados no quadro comparativo, o professor poderá realizar planejamentos de acordo com o sujeito interlocutor da atividade, ou seja, quem é esse sujeito?, a qual grupo social ele pertence?, em qual faixa etária ele se insere?, qual o

grau de proficiência desse grupo (iniciante, intermediário, avançado)?, quais os objetivos com aquela atividade?, etc. Na sequência, abordaremos a análise dos dados da presente pesquisa.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A partir das respostas do questionário (disponíveis nos apêndices), percebemos que dos seis professores que atuam na rede municipal de ensino, quatro possuem formação para trabalhar com o ensino de espanhol. Na perspectiva bakhtiniana, a formação é de suma importância tendo em vista que o “eu” se constrói em contato e na interação entre os sujeitos, ou seja, a aprendizagem se dá através das relações entre o “eu” e o “outro”.

Nesse contexto, referente à formação do profissional, temos a maioria dos profissionais formados para atuar com a língua. Pela linha teórica bakhtiniana, adotada neste trabalho, a formação de cada sujeito ocorre nas relações dialógicas que se estabelecem entre o “eu” e o “outro”.

Quando falamos de formação do profissional, não estamos trazendo somente a parte técnica para o contexto, mas sim a formação do sujeito como pessoa e como ele se constitui a partir das interações sociais que estabeleceu ao longo da vida e de sua formação acadêmica.

Em relação ao tempo de docência, três possuem mais de dez anos atuando com o ensino de espanhol e três possuem menos de dois anos. É importante frisar que o tempo de formação agrega experiência profissional, porém é preciso que o professor busque novas alternativas, esteja imerso nos estudos sobre ensino de língua estrangeira para que possa estar em constante avaliação e melhoria da sua prática pedagógica. Por outro lado, os professores mais novos possuem teorias mais atualizadas sobre o ensino, porém podem não possuir a prática docente, que pode levar a resultados mais satisfatórios e eficazes.

O tempo de docência de mais de dez anos é um fator que pode contribuir na aprendizagem dos alunos, pois esses profissionais possuem mais vivências interacionais. Porém, é preciso atentar que apenas a passagem do tempo não garante que a prática pedagógica seja eficaz, ou seja, não garante a qualidade do ensino. Pela ótica bakhtiniana, percebemos que o sentido é construído quando os sujeitos estabelecem relações com outros sujeitos, com novas vozes. Os professores com pouco tempo de atuação, podem ter um conhecimento teórico mais recente, porém precisam amadurecer sua prática pedagógica no espaço da sala de aula.

A formação vai além do diploma de uma universidade. Pela perspectiva bakhtiniana ela é atravessada pelas relações dialógicas, ou seja, o professor deve

estar aberto ao diálogo, às interações, às trocas que ocorrem e que emergem do seu próprio contexto e do seu fazer docente. A formação ganha um sentido quando é levada em consideração a realidade do aluno, quando a vivência do aluno dialoga com a prática docente.

Acreditamos que para uma melhor aprendizagem, os alunos devem estar imersos na língua, ou seja, devem ser expostos a situações reais de comunicação, preferencialmente na língua alvo para que consigam se expressar e entender situações autênticas que a língua realiza. Pelos questionários, pudemos perceber que alguns professores conhecem a língua, sendo a sua materna, porque sempre tiveram contato com ela desde a infância ou até mesmo por serem bilíngues. Em contraponto, alguns professores têm pouco contato com a língua, o que pode prejudicar o andamento das aulas.

É necessário que o professor, como par mais experiente na relação pedagógica, domine a língua de ensino, para que possa construir significado na aprendizagem dos alunos. Através dos enunciados e das relações dialógicas são construídas situações e espaços de reflexão entre os estudantes, proporcionando a troca de experiências e a construção de saberes entre os sujeitos.

Para desenvolver suas propostas de trabalho, dos professores analisados, quatro responderam que consideram importantes as formações continuadas oferecidas pela universidade local e dois não consideram nenhum curso de formação continuada como importante para a sua prática docente. Nessa linha de pensamento, pensar a formação continuada, nessa perspectiva, requer entender que ela é um espaço dialógico, permeado pela troca de experiências dos sujeitos envolvidos, sejam eles professores ou alunos. Através das trocas, é possível aprimorar as práticas pedagógicas, levando em consideração a bagagem profissional do educador e os conhecimentos próprios dos alunos envolvidos nesse processo de aprendizagem.

Na perspectiva bakhtiniana, a formação continuada é um espaço em que são proporcionados aos sujeitos envolvidos espaços de interação com construção coletiva de saberes. Portanto, é um ponto de alerta observar que dois professores não a considerem importante no seu fazer pedagógico. A partir das formações, o professor entra em contato com diferentes opiniões, diferentes vozes, pares mais experientes, pares iniciantes. Essas relações dialógicas estabelecidas produzem novas compreensões sobre o ato de ensinar. Negar que a formação continuada é importante é desconsiderar que a multiplicidade de vozes enriquece o fazer pedagógico docente.

O fazer docente deve ser continuamente ressignificado por meio do contato com novas práticas, teorias existentes e de acordo com os contextos que mudam de grupo para grupo, de aluno para aluno, de ano para ano. Os professores com pouca experiência de sala de aula têm o desafio de transformar o saber em prática responsiva ao contexto em que atuam. É a troca de experiências e o diálogo entre teoria e prática que vai tornar o aprendizado eficaz.

Especificamente na parte do planejamento das aulas de LE, é destacado que é realizado a partir da matriz enviada pela SMED, pensando em conjunto com a secretaria de educação os conteúdos, com adição de atividades extras. Os documentos de referência mencionados são Base Nacional Comum Curricular – a nível nacional, Referencial Curricular Gaúcho – a nível estadual e Documento Orientador Municipal – a nível municipal.

Em relação à organização do conteúdo a ser ensinado, os professores destacam que é importante verificar a necessidade dos alunos e seus conhecimentos prévios, alinhando com o seu conhecimento do que é considerado conteúdo importante, seguido do planejamento da escola e do uso linguístico dos alunos.

Os professores ainda destacam que as discussões sobre ensinar língua estrangeira em contexto fronteiriço são de suma importância, porém elas passaram a fazer parte dos cursos de formação continuada ofertados. Ressaltam que o espanhol na região de fronteira possui especificidades na oralidade, nas produções textuais, justamente por viver nessa zona fronteiriça, em que os alunos utilizam a “língua de fronteira”.

Considerando o contexto em que os alunos possuem esse contato praticamente que diário com a língua espanhola, três professores destacam que é possível despertar um maior interesse pelas aulas de espanhol. Dois deles mencionam que não é possível motivá-los simplesmente pelo contato, destacando que muitos alunos preferem o inglês ao espanhol.

Em Bakhtin, o sentido é construído em contextos específicos de enunciação. Na região de fronteira, como é o caso em estudo, é uma vantagem ter uma condição real de produção de sentidos, estabelecida através das relações dialógicas e da construção da identidade desses sujeitos. A “língua de fronteira” mencionada pelos professores demonstra a pluralidade da região. É uma língua viva, que circula no espaço fronteiriço e que deve ser valorizada no fazer pedagógico, pois representa a realidade sociolinguística dos sujeitos envolvidos no processo de ensino.

Considerar os conhecimentos prévios dos alunos também dialoga diretamente com a perspectiva bakhtiniana na medida em que os enunciados se constroem em resposta a outros enunciados, são vozes que estão presentes no discurso dos alunos e devem ser levadas em consideração para que se possa fazer e construir novos sentidos. Isso implica diretamente na escuta ativa dos sujeitos envolvidos, observar as particularidades de cada aluno e, no fazer pedagógico, construir em conjunto a aprendizagem.

Os professores mencionaram que o simples contato com a língua na região não garante que os alunos se interessem pelo seu aprendizado. Então, é preciso que os alunos entendam que não é só a presença da língua nessa região que é importante, mas sim, ela é um processo que faz parte da construção identitária desses sujeitos, seja em sua cultura, no aspecto linguístico ou até mesmo social. Na sequência, trataremos o quadro comparativo de como o ensino ocorre atualmente e como seria na perspectiva dialógica alteritária.

Aspecto analisado	Atualmente	Educação Dialógica Alteritária
(1) centro do processo de ensino;	Professor	Aluno
(2) perfil do profissional que atua com o ensino de línguas;	Nem sempre formado para atuar com a língua espanhola	Formado para atuar com a língua espanhola, preferencialmente com estudos sobre ensino de LE em contexto fronteiriço
(3) língua predominante na sala de aula;	Português	Espanhol
(4) características das atividades desenvolvidas;	Atividades baseadas nos documentos norteadores enviados pelos órgãos mantenedores	Atividades baseadas no conhecimento prévio dos alunos, levando em consideração a realidade e a peculiaridade de cada grupo de alunos
(4) interação dos alunos;	Difícilmente ocorre e quando ocorre é em língua portuguesa	As interações devem ocorrer na língua alvo para que os alunos possam vivenciar situações reais de comunicação. A partir das relações dialógicas

		entre aluno-aluno e aluno-professor a aprendizagem vai sendo construída e sistematizada
(5) planejamento;	Organizado de acordo com a matriz curricular enviada pelos órgãos mantenedores	Organizado de acordo com as necessidades daquele grupo de alunos, levando em consideração as especificidades e as interações que vão se formando ao longo das aulas
(6) organização do conteúdo	Os órgãos mantenedores enviam os conteúdos a serem trabalhados e os professores seguem a lista previamente elaborada.	O professor analisa os conhecimentos prévios dos alunos e vai articulando com a realidade local, a partir da escuta ativa dos estudantes.

As respostas dos questionários e o quadro comparativo revelam pontos divergentes de como ocorre o ensino atualmente e de como seria na perspectiva dialógica alteritária. A análise evidenciou que, ainda hoje, a centralidade do processo de ensino está no professor, refletindo assim um modelo tradicional, em que o professor é aquele que detém o conhecimento e o aluno é passivo na aprendizagem.

Essa centralidade desconsidera as vivências culturais e linguísticas dos alunos, especialmente em regiões fronteiriças em que essas experiências são multiculturais. A transição para uma perspectiva dialógica alteritária colocaria o aluno como centro de sua aprendizagem, valorizando uma escuta ativa, as vivências prévias dos estudantes e os colocaria em uma posição de protagonistas, proporcionando uma aprendizagem eficaz e significativa. Para isso, a formação continuada e o investimento em políticas públicas são de fundamental importância para que os docentes tenham suporte para realizar práticas mais participativas e contextualizadas com os alunos.

Pela nossa análise também percebemos que ainda há profissionais não especializados trabalhando com o ensino de línguas, o que pode comprometer o fazer pedagógico. Para se trabalhar em uma perspectiva dialógica alteritária é preciso que o profissional possua uma formação específica e esteja atento às demandas da região fronteiriça, marcada pela diversidade linguística, social, cultural, ideológica e identitária.

Em relação à língua em uso, percebemos que o português ainda é dominante nas interações, o que vai de encontro com o que preconizam as teorias de ensino de línguas, pois reduz o contato dos alunos à exposição ao idioma e ao trabalho com materiais reais e autênticos. Na linha dialógica alteritária, se propõe o uso da língua espanhola como língua de interação em sala de aula, buscando valorizar uma vivência significativa e o contato com o espanhol, promovendo um ambiente com práticas autênticas no processo de aprendizagem.

Na questão das atividades desenvolvidas, observamos que ainda são trabalhadas propostas engessadas, que são enviadas pelos órgãos mantenedores e que são desvinculadas com a realidade local, com a cultura e com os conhecimentos dos alunos. Em uma proposta alteritária, a construção conjunta de saberes é valorizada, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos alinhados à realidade local. É preciso que os profissionais sejam mais autônomos na construção de suas propostas, interpretando de forma crítica os documentos oficiais e planejando de acordo com a realidade dos seus alunos.

Em relação às interações, percebemos que pouco ocorrem em sala de aula e, quando acontecem, são em língua portuguesa. Esse fato dificulta a aprendizagem do idioma, já que uma situação real de comunicação autêntica, em que a língua é priorizada, favorece a competência comunicativa dos alunos. Para que a prática seja melhor conduzida, é necessário que os profissionais criem propostas pedagógicas que valorizem o uso real da língua espanhola e fomentem as interações aluno-aluno, professor-aluno.

Quando demonstramos a questão de planejamento, percebemos que atualmente é trabalhada uma matriz curricular fixa, normalmente distante da realidade dos sujeitos. Alinhado à perspectiva dialógica alteritária, o planejamento deve ter uma flexibilidade, sendo responsivo às interações que ocorrem na sala de aula e levando em consideração a trajetória pessoal e social dos alunos. Nessa linha de pensamento, o planejamento deve ser colaborativo, o que pode ser um desafio devido à sobrecarga de trabalho docente e, muitas vezes, a falta de formação específica para o trabalho com ensino de línguas.

Tratamos também sobre o perfil sociolinguístico dos alunos que, em regiões de fronteira, é fundamental para orientar a prática docente que valorize, escute e reconheça o que os alunos têm a dizer. Esse processo de mapeamento requer uma

escuta ativa, envolve a participação dos alunos e professores a partir de uma investigação ética e responsiva.

Nesse mapeamento é preciso identificar como os sujeitos utilizam a língua, seja familiar, na comunidade, na escola, para lazer. Verificar com quais variedades linguísticas que os alunos convivem e qual o grau de proficiência delas, entendendo se há bilinguismo, utilização do portunhol, português, espanhol. Para isso podem ser realizados questionários individuais, entrevistas em grupo, rodas de conversa, utilizando uma linguagem acessível para os alunos. Por meio dessas estratégias, é possível identificar as línguas que os estudantes falam/ouvem no seu cotidiano, se utilizam a língua espanhola e a portuguesa e com quem, se utilizam portunhol, qual a língua que o aluno se sente mais confortável em falar.

Podem também ser observados contextos de interação dos alunos, dentro da escola e fora dela, as línguas que utilizam com os colegas, com a família, em eventos, se há presença das duas línguas circulando no espaço que convivem, como os exemplos das figuras 3 e 4, explanadas nesse trabalho, análise das produções dos alunos, orais e escritas, em que os alunos se manifestam.

Considerando o anteriormente exposto, as atividades na perspectiva dialógica alteritária devem valorizar uma escuta ativa, um olhar atento para o que o “outro” tem a dizer. Também promover uma reflexão sobre opiniões diversas que podem surgir ao longo das propostas. As interações que vão ocorrer proporcionarão aos estudantes o contato com opiniões diferentes das suas, podendo agregar conhecimento, analisar diferentes olhares com relação ao que está sendo estudado.

Isso proporciona uma ampliação dos horizontes dos alunos, coloca eles em uma posição de aprendizado eficaz, pois podem manter suas opiniões ou até mesmo repensar e refletir sobre o que o outro tem a dizer, modificando seu ponto de vista. Na sequência, traremos a conclusão deste trabalho.

6 PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA UM ENSINO DE ESPANHOL BASEADO NA CONCEPÇÃO DIALÓGICA ALTERITÁRIA

Com base nas formulações teóricas apresentadas ao longo deste trabalho, podemos levar em consideração que a vida cotidiana se dá através dos enunciados concretos realizados pelos sujeitos falantes de determinadas comunidades. É através da interação que a língua se mantém viva. Necessário destacar que este capítulo tem embasamento na teoria dialógica alteritária proposta por Sobral e Giacomelli. As considerações elencadas aqui são um compilado de características que dialogam com um ensino baseado na concepção dialógica alteritária, ou seja, as considerações desta seção são referentes à teoria formulada pelos autores supracitados.

A ideia de propor princípios para que se efetive aprendizagem com base nessa perspectiva, se deu pelo fato de perceber que as aulas ministradas na fronteira, a partir de experiências anteriores, muitas vezes, são descontextualizadas da realidade dos alunos. Pensando em como seria uma aula que fosse embasada nessa linha teórica, primeiramente devemos observar como deve acontecer o fazer pedagógico nessa escola que seria um lugar que se unem saberes e sujeitos que, mantém sua individualidade, mesmo quando alterados pela situação comunicativa e pela interação com os outros sujeitos.

Nessa perspectiva, é preciso que o processo se desloque do professor, como um par mais experiente na interação. O professor envolve o aluno no processo de aprendizagem que, na interação com os outros sujeitos da situação comunicativa, coordena sua aprendizagem.

O professor, que nesse caso é um mediador, deve se colocar na posição do outro. Essa posição é uma posição de “horizonte do outro”, pois não tem como chegar a sua visão, ou seja, o professor não tem como se colocar na posição do outro e perceber o mundo como o outro percebe. Em outras palavras, é a posição do outro visto pelo eu. Nessa perspectiva, o professor promove o ensino tendo em suas aulas situações concretas de interação, ele não é mais o detentor do conhecimento.

Na teoria dialógica alteritária, é preciso considerar situações concretas, trazer textos reais e autênticos para o trabalho na sala de aula. A teoria do círculo de Bakhtin demonstra que os enunciados são construídos com base nas interações verbais dos sujeitos falantes, que são realizados a partir da produção dos gêneros do discurso, nem sempre dominados pelo falante.

Então, como é possível, em uma sala de aula de línguas, desconsiderarmos totalmente o fato de que é na interação que se aprendem os enunciados? Como trazer orações isoladas ou até mesmo palavras isoladas para a sala de aula, sendo que a aprendizagem dos enunciados se dá em situações reais de comunicação?

É preciso atentar para o fato de que o aluno não é passivo em relação a sua aprendizagem, em relação ao enunciado do professor. Ele é um aluno real e como tal deve ser considerado um coparticipante na interação da situação comunicativa que envolve a sala de aula, deve ser posto como sujeito ativo que é. É a chamada escuta alteritária.

Ao realizar seu planejamento o professor, como um mediador, como um participante mais experiente da situação discursiva, deve incentivar os alunos para que sejam responsáveis por sua aprendizagem. Esse incentivo não ocorre em forma de palavras, ele deve ser proporcionado aos sujeitos em forma de atividades que proporcionem sua autonomia real na aprendizagem.

Nessa perspectiva, o professor deixa de ser o centro no processo de ensino, ele é um mediador participante. O centro do processo de ensino deve ser o aluno, que é um sujeito dotado de capacidade de aprendizagem e suas relações sociais, históricas e individuais devem ser levadas em consideração. Os alunos a partir da interação com o professor e com os outros alunos, constroem uma articulação entre o enunciado e o texto, situação que se estabelece a partir da situação discursiva na sala de aula.

É preciso que o professor promova o contato de uns sujeitos com os outros, enriquecendo-os, sem desconsiderar a individualidade de cada um e demonstrando que é nas diferenças que o processo de aprendizagem avança. Por exemplo, na sala de aula, temos diferentes tipos de alunos, cada qual com suas vivências, com sua experiência de vida. O professor ao planejar seu fazer pedagógico deve levar em consideração cada contribuição individual dos sujeitos alunos para que a aula seja enriquecida com os saberes de cada um.

Mesmo sendo considerado um mediador participante, o professor deve organizar seu fazer pedagógico e planejar suas aulas, pensando em como o processo de ensino vai ocorrer para que a aprendizagem se efetive de fato. Os alunos são movidos pelo professor a desencadear o processo de aprendizagem e devem ser avaliados individualmente.

O professor precisa ter claro que no seu fazer pedagógico, ele apenas vai fazer com que o aluno perceba situações de aprendizagem que são invisíveis à primeira vista. Ele vai orientar a construção de um saber, orientando aquele aluno no seu processo de formação, descobrindo e construindo sua própria aprendizagem. O professor não é o centro, não é ele quem detém o saber. Ele apenas organiza os saberes que são possíveis.

Para tanto, o professor, a partir de sua vivência e de sua concepção do que é educação, vai organizar o saber de forma que os alunos possam ser orientados a aprender os conteúdos em cada situação de vida que possuem e não nas condições do sujeito professor, que é um outro sujeito, um outro olhar. O professor vai partir da realidade de cada aluno para que estes possam ser imersos em novas realidades, saberes e modos de agir.

A partir dessa concepção, o outro tem voz, ou seja, eu escuto o outro e sou transformado por aquilo que ele diz, podendo refletir sobre o que é dito. Nessa linha de pensamento, posso refletir com o outro sujeito encontrando outra possibilidade para a resolução de uma mesma questão.

Nessa teoria, o sujeito é um coparticipante da interação, e sua maneira de ser deve ser respeitada. Para quem escuta, considera-se um desafio, porém essa atitude permite que as diferenças sejam respeitadas e deem um sentido para as interações, transformando os sujeitos que participam da situação comunicativa. Na escuta alteritária o outro é visto, escutado e respeitado.

A interação faz parte da vida dos sujeitos falantes das comunidades linguísticas. Cada sujeito se comunica pela forma de enunciados. Considerando que a fronteira é dotada de uma particularidade, podemos também afirmar que o processo de ensino aqui não pode ser realizado e pensado da mesma forma que nos outros espaços em que não circulam duas línguas hegemônicas e que os alunos têm o contato diário com as duas línguas, como é o caso da fronteira Jaguarão/Rio Branco.

As aulas de línguas tradicionalmente são desvinculadas da realidade. Isso demonstra que, muitas vezes, a vivência dos alunos é desconsiderada e são realizadas atividades descontextualizadas, tanto em questão da própria atividade, bem como da vida real do aluno. Durante o processo de formação acadêmica percebi que eu não atuava de forma coerente com a teoria com a qual estudava, ou seja, muitas vezes estava ministrando aulas totalmente desvinculadas da realidade dos

alunos, realizando atividades descontextualizadas daquilo que eu acreditava ser uma aula eficiente em relação ao ensino de línguas.

Se os sujeitos são concretos e os atos da vida se dão nas interações desses sujeitos, interações essas que são realizadas no cotidiano desses estudantes, essa condição deve ser levada em conta. Tradicionalmente, temos alunos dispostos um atrás do outro, com o professor ditando o que deve ser aprendido pelos alunos e o que não deve, o professor “manda” no processo de ensino. O que queremos deixar claro é que não é o fato somente da disposição da sala de aula, pois às vezes uma sala em que são feitos grupos pode não ser tão eficaz em relação às atividades que são aplicadas aos alunos.

Para que os alunos tenham um aprendizado real e eficaz é preciso que sejam expostos a atividades reais e autênticas, favorecendo o aprendizado e criando situações significativas de aprendizado. O professor, como mediador desse processo, deve conduzi-lo no seu processo e cada sujeito deve ser avaliado de forma individual. Durante muitos anos, tínhamos ideia de que as turmas eram homogêneas e, na realidade, dentro de um mesmo grupo temos os mais variados tipos de sujeito, cada qual com sua vivência, suas experiências, sua proficiência na língua.

A partir das interações é que podemos entender nossas necessidades, buscar alternativas para nossos anseios, fazer escolhas. Essas escolhas podem ser feitas pensando na construção de uma escola em que o diálogo é fundamental para a construção dos saberes, promovendo uma escuta alteritária, que nada mais é que escutar o que o outro tem a dizer. Quando o aluno escuta o outro não significa que vá mudar seu ponto de vista, significa que ele está construindo possibilidades de aprendizado, construindo sua vivência e experiência, podendo até mesmo, os dois juntos chegar a outras possibilidades de resolução daquele mesmo problema.

A ideia de realizar este trabalho não foi com a intenção de criar um modelo a ser seguido fielmente pelos professores a fim de contemplar um ensino baseado na teoria dialógica alteritária. A proposta quer demonstrar que é possível, a partir de certos pressupostos, elaborar atividades que promovam uma escuta alteritária.

O professor, como participante mais experiente no processo de ensino deve proporcionar que os alunos percebam os outros sujeitos como seres diferentes que são e aprendam a lidar com essas diferenças, respeitando tanto a diferença do outro como a nossa própria. Quando se idealiza esse tipo de ensino, que promove a escuta do outro, não estamos querendo que não se erre durante esse processo, pois os

sujeitos participantes são humanos e suscetíveis a erros porém, nas interações promovidas, esse sujeito deixa um pouco dele e leva um pouco do outro, se tornando mais rico em relação ao aprendizado e aumentando sua experiência social.

Conforme dito pelos autores, a educação dialógica alteritária não é um método, não é uma norma a ser seguida. A educação dialógica alteritária (Sobral e Giacomelli), propõe parâmetros que podem ser utilizados pelo professor para que sua prática pedagógica seja orientada para essa perspectiva. Na teoria dos autores, não se encontra um "como fazer" e sim o que deve ser considerado na hora de fazer, cada professor pensando no seu fazer pedagógico.

Não há um padrão no ensino, nem tampouco um único meio ou método para a aprendizagem, pois cada sujeito possui suas peculiaridades, seus pontos fortes e suas limitações. Cada sujeito possui uma capacidade de aprender, uns aprendem assistindo a vídeos, outros lendo, outros escutando o outro falar. Além disso, cada sujeito possui seu próprio ritmo de aprendizagem que deve ser observado pelo professor e trabalhado em sala de aula.

Há situações que não enxergamos em nós mesmos, pois vemos de uma posição nossa e, aprendemos quando enxergamos a visão do outro sobre nós, visto do ponto de vista do outro. A autonomia dos sujeitos é fundamental no processo de aprendizagem, pois através dela o aluno desenvolve a atitude crítica frente aos desafios que se encontra e está em constante reflexão sobre os saberes que estão sendo consolidados. Para que aconteça esse processo é fundamental que os alunos estejam em constante interação, tanto com outros alunos como com o professor, pois a partir dessas relações sociais as mudanças e transformações irão se processar.

Conforme dito anteriormente, o aluno não é um perfil genérico de sujeito, ele é um sujeito particular e único, dotado de capacidades, de inteligência e limitações e esse conjunto deve ser respeitado, valorizado e especialmente levar o aluno a realizar atividades dentro dessa perspectiva.

Embora pensado para esse contexto fronteiro, a educação dialógica alteritária, pode e deve ser presente em todos os espaços escolares, pois ela reconhece que existe uma troca entre os sujeitos que interagem e nessa troca, todos os sujeitos aumentam seus saberes sociais, pois assim como "dá" conhecimento, recebe o conhecimento do outro.

Considerando a aprendizagem acontece na interação de uns sujeitos com outros, como poderemos manter dentro de uma sala de aula, por exemplo, sujeitos

que são sociais e históricos, sentados um atrás do outro, com atividades de pergunta e resposta, direcionadas do professor para o aluno, sem que essas atividades levem o sujeito a reflexão, sem que possibilite a esse estudante uma interação aluno-aluno e aluno-professor e para que, nessa interação, possa entrar em contato com outras vozes, outros enunciados tanto para aumentar seu repertório linguístico como para perceber outros posicionamentos, enxergar outras possibilidades?

Na proposta de educação dialógica alteritária, os sujeitos são o centro do processo de aprendizagem, os planejamentos não estão prontos para serem aplicados. A construção da aula se dá a partir da realidade dos alunos, de suas experiências e seus conhecimentos prévios. Os conteúdos são elaborados com base no que os alunos sabem e vai se construindo ao longo do ano. Não existe um cronograma pronto do que deve ser ensinado primeiro e o que deve ser ensinado depois.

Com base nas considerações elencadas nesse trabalho, é possível perceber o caráter emancipador que a educação dialógica alteritária traz para a vida desses sujeitos que estão em constante interação, promovendo autonomia no processo de aprendizagem e consolidando conhecimentos a partir desses “confrontos” que se dão no decorrer do processo. A partir disso, o aluno pode perceber outras formas de ver e resolver aquele problema, aumentando sua bagagem de conhecimentos a partir das visões do outro e aumentando a bagagem do outro a partir dos seus conhecimentos.

Essa perspectiva demonstra a importância do diálogo e da alteridade nos processos de ensino e de aprendizagem. Então, alguns aspectos são centrais para que se trabalhe na perspectiva dialógica alteritária: (1) importância do diálogo, pois é a partir da interação que os alunos e os professores podem trocar ideias, cada um demonstrando suas perspectivas sobre o assunto abordado, podendo escutar o que o outro tem a dizer e construir de forma colaborativa o conhecimento; (2) o entendimento da alteridade, pois a partir dela os sujeitos podem identificar e respeitar as diferenças de cada indivíduo, sejam elas culturais, sociais e até mesmo individuais, as experiências de cada aluno são valorizadas e parte essencial nos processos de ensino e de aprendizagem; (3) objetivos da prática dialógica alteritária que nada mais é que incentivar os alunos a manter as relações dialógicas valorativas com os outros sujeitos, com a compreensão mútua, respeitando as particularidades de cada sujeito de forma que as interações ocorram de forma construtiva nas situações comunicativas; (4) foco na prática educativa, em que as metodologias são moldadas

de forma a promover um aprendizado ativo dos alunos, para que a partir das diferentes perspectivas possam refletir criticamente sobre o que estão aprendendo.

Em áreas de fronteira, como é o caso discutido nesse trabalho, estamos inseridos dentro de um contexto multicultural e a interação é uma parte significativa no processo educacional, em qualquer espaço, mas principalmente nas fronteiras pela complexidade que envolve. Então é preciso observar o valor do diálogo; compreender a alteridade que existe nas relações desses sujeitos; fazer com que os alunos tenham uma participação ativa no processo de aprendizagem; fomentar o conhecimento colaborativo a partir de uma reflexão crítica sobre as ideias do eu e do outro; promover a inclusão de todos os alunos independentemente das suas características ou particularidades, para que todos possam aprender e contribuir no processo; observar o contexto em que os alunos estão inseridos com a finalidade de contemplar a realidade que existe e suas reais necessidades.

Ao colocar o aluno como protagonista do processo de aprendizagem não significa que o professor terá menos importância, pois ele, sendo o parceiro mais experiente, pode mediar a aprendizagem fazendo um direcionamento para que ocorra um saber mais eficaz. O desenvolvimento das atividades mesmo que ocorra a partir das interações e das relações dialógicas precisa ser planejado para que se garanta um aprendizado seguro. O professor como o parceiro mais experiente tem papel fundamental nesse processo no momento em que vai canalizar e direcionar os alunos no desenvolvimento das propostas apresentadas.

Tradicionalmente o foco é no ensino, ou seja, o professor planeja sua aula com foco no conteúdo que será ensinado. Na perspectiva dialógica alteritária o foco está na aprendizagem, ou seja, o aluno é o centro do processo, e a partir daí e dos conhecimentos prévios que os alunos têm, a aprendizagem vai sendo construída colaborativamente a partir das relações dialógicas que se estabelecem, nos momentos de conflito de tensão e das interações aluno-aluno, aluno-professor.

A diferença das propostas está na forma como é realizada. Por exemplo, tradicionalmente o professor propõe o conteúdo, realiza exercícios de fixação, propõe a avaliação. Nessa perspectiva, o professor contextualiza a partir de uma discussão sobre a temática, a interação acontece, o conteúdo é sistematizado para assim proceder com o que foi aprendido pelos alunos.

A avaliação da aprendizagem não necessita ser realizada somente no final do processo, de forma formal, a partir de uma avaliação escrita, por exemplo. O objetivo

é a troca de ideias, o aprendizado colaborativo e um processo constante. No planejamento é fundamental pensar quais aprendizagens que meu aluno precisa ter e quais as vivências que o professor, como parceiro mais experiente, precisa proporcionar para que essas aprendizagens sejam alcançadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que muito já se avançou em relação ao ensino de línguas na fronteira Jaguarão/Rio Branco, tendo em vista a oportunidade de contarmos com uma faculdade no município que possui uma formação na área de espanhol. Porém, é necessário considerar que os profissionais que atuam com a disciplina de línguas nem sempre possuem formação específica e adequada para trabalhar com esse público, o que pode dificultar a prática pedagógica e refletir diretamente na aprendizagem dos alunos.

No contexto multicultural que é a fronteira Jaguarão/Rio Branco, a interação entre os sujeitos é de fundamental importância, na medida em que a partir das relações dialógicas, se reconhece a alteridade presente nas interações entre os sujeitos. A participação ativa dos alunos na sua própria aprendizagem, promove esse conhecimento colaborativo, fazendo com que se estabeleçam reflexões críticas sobre as perspectivas do “eu” e do “outro”, garantindo a inclusão de todos os estudantes no processo de aprendizagem.

Independente das características ou das particularidades de cada grupo, é preciso garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e de contribuir no processo de aprendizagem, considerando o contexto em que os alunos estão inseridos, atendendo às necessidades reais e refletindo a realidade vivenciada por eles.

Acreditamos que a formação inicial e a formação continuada são base fundamental para a promoção da qualidade no ensino de línguas. A primeira fornece subsídios teóricos e práticos que são necessários para o fazer pedagógico, a partir dos conhecimentos sobre metodologias de ensino, recursos a serem utilizados e aspectos linguísticos. A partir da formação inicial, das relações dialógicas e das interações com os demais colegas, o professor constrói sua identidade profissional para a prática pedagógica.

Juntamente com a formação inicial, é preciso que o professor esteja em constante atualização, tendo em vista as transformações que o cenário educacional apresenta. Ou seja, a partir das formações continuadas, os professores podem refletir sobre suas práticas, conhecer novas abordagens teóricas e metodológicas, inserir novos recursos no seu fazer pedagógico. A tecnologia pode contribuir nesse processo

a fim de proporcionar maior diversidade cultural e linguística às aulas, promovendo situações reais e concretas de comunicação, tornando o aprendizado mais eficaz.

O professor, como par mais experiente, assume um papel de extrema relevância no ensino de línguas. São várias competências a serem desenvolvidas pelos alunos, sejam elas interculturais, linguísticas, tecnológicas. É preciso motivar os alunos a se comunicar na língua alvo, entender as situações comunicativas e, para isso, o professor deve estar em contato com novas pesquisas, trocar experiências com outros profissionais, participar de cursos de formação e seminários a fim de aprimorar o seu fazer docente.

Aliadas, as formações inicial e continuada com a prática diária, contribuem diretamente na melhoria da qualidade do ensino, promovendo uma educação mais igualitária, inclusiva e significativa para os estudantes.

Como questão inicial do trabalho, propusemos analisar quais os princípios que norteiam o ensino de espanhol na região de fronteira e como eles se relacionam com a concepção dialógica alteritária de educação.

Com base nesse questionamento e analisando os dados, percebemos que as aulas pouco se relacionam com a concepção dialógica alteritária, tendo em vista que o centro do processo ainda é o professor e o conteúdo. As interações aluno-aluno e aluno-professor que deveriam ocorrer para que se trabalhasse nessa perspectiva, pouco ocorrem. Geralmente, os conteúdos são dados pelas mantenedoras e seguidos, sem que se pense nas particularidades de cada grupo, sem que se observem conhecimentos prévios linguísticos e culturais dos alunos.

A teoria dialógica alteritária apresenta uma base teórica consistente, na medida em que apresenta uma proposta mais humana, inclusiva, com interação real entre os alunos. Três pilares dessa proposta são a alteridade, a dialogicidade e a responsabilidade ética na interação. A partir desses três pontos é possível transformar os espaços pedagógicos em construção conjunta de sentidos, em que o ensino da língua não é só a transmissão de conteúdos, palavras isoladas e frases descontextualizadas, mas sim um processo de interação real e autêntico entre os sujeitos.

O enunciado, como vimos, é dialógico, ou seja, responde a outros enunciados e antecipa respostas do interlocutor. Na realidade do ensino de línguas, promove a compreensão da linguagem como prática social e viva, em constante transformação e construção. O sujeito aluno é ativo na produção dos significados e o professor, o par

mais experiente que fomenta essa interação e o diálogo entre as diferentes vozes e discursos.

Na perspectiva dialógica alteritária, o conteúdo deixa de ser o centro do processo de ensino. É valorizado é o contexto, as interações entre os interlocutores e os diversos sentidos estabelecidos a partir das relações dialógicas. É necessário que a alteridade seja parte fundamental no ensino de línguas, ou seja, reconhecer que o outro possui voz própria, a partir de suas experiências prévias, sejam elas culturais, linguísticas e particulares de cada um. Não é possível ano a ano repetir aulas, planejamentos e atividades com grupos que apresentam características e peculiaridades diferentes.

A relação entre o “eu” e o “outro” quando se trata da linguagem e do ensino de línguas envolve uma responsabilidade. Cada sujeito é responsável pelo enunciado que diz e pela forma que responde ao outro. Isso, no fazer pedagógico, está relacionado com a escuta atenta, falar de forma consciente em um ambiente de respeito, em que o “erro” é visto como parte do processo de aprendizagem e a diversidade de opiniões é valorizada e, sobretudo respeitada.

A perspectiva dialógica alteritária vai além de um fazer pedagógico baseado no domínio da língua em questão de estrutura. Essa perspectiva busca que os sujeitos sejam capazes de interagir, dialogar, estabelecer relações dialógicas eficazes que possam se posicionar de forma crítica, sabendo conviver com as diferenças de cada sujeito.

Essa base teórica, em tempos de transformação social e cultural, é muito relevante, pois o ensino de línguas deve ser uma prática de escuta dos sujeitos, sejam eles alunos, professores, também deve ser um espaço de conhecimento, promovido pelo respeito e construção conjunta de sentidos.

O objetivo geral dessa pesquisa foi propor os princípios para a implementação de uma prática pedagógica de ensino de espanhol dialógico alteritário em territórios de fronteira com países falantes dessa língua, inserido em um campo teórico que envolve diretamente local, sujeitos, línguas e ensino, a partir de uma comparação com os preceitos do ensino tal como é atualmente.

Nessa linha de pensamento, podemos dizer que o território fronteiriço é bastante peculiar e o ensino possui características únicas, diferentes do ensino em outra parte do território em que o espanhol não está presente cotidianamente.

Conforme mencionado, na região há presença majoritária do português e do espanhol, porém há outras línguas circulando na sociedade.

A cultura local e a identidade desses sujeitos devem ser valorizadas no fazer docente que deve reconhecer o potencial da diversidade existente na região. A teoria dialógica alteritária proporciona esse repensar o ensino de línguas, especialmente no contexto fronteiriço. Cada sujeito se constitui nas relações dialógicas com o outro, a partir dos seus enunciados, dos discursos do outro e da própria comunidade em que está inserido e, por esse motivo, ao trabalhar com o ensino de línguas é necessário que esse contexto seja valorizado, não deve ser um trabalho meramente linguístico ou teórico, tampouco neutro.

É preciso valorizar o que o outro tem a dizer a partir da escuta ativa, construir conhecimentos sólidos com as interações que ocorrem, valorizando as diferentes vozes presentes na sala de aula, com responsabilidade diante do discurso do outro. Para tanto é necessário, estimular a interação dos alunos, reconhecendo que os enunciados são uma prática social e valorados. Além disso, não devem ser utilizados textos somente com objetivo de trabalhar questões descontextualizadas, ou seja, é preciso trabalhar com gêneros discursivos autênticos, que circulem de fato na comunidade em que os alunos estão inseridos, promovendo produção de textos escritos ou orais, valorizando as experiências reais dos alunos, através da reflexão crítica dos usos da língua em estudo.

Conforme já mencionado, a formação é extremamente importante para o desenvolvimento de um fazer docente que propicie um aprendizado eficaz aos alunos. Os professores podem fomentar grupos de pesquisa e estudo entre sujeitos que trabalham com o ensino de línguas em região de fronteira para que, a partir das discussões realizadas, possam aprimorar sua prática pedagógica, rompendo o ensino mecânico e centrado do professor para o aluno.

Com esse tipo de implementação, espera-se que os alunos se sintam parte do processo de aprendizagem, sujeitos atuantes e capazes de construir seu discurso, motivados a engajarem nas aulas valorizando saberes do outro, as identidades de cada um e, sobretudo, a diversidade cultural e linguística da região. Essa proposta favorece a formação de alunos críticos no processo, que sejam capazes de refletir sobre a função social da língua.

Trabalhar com o ensino de línguas em uma região de fronteira como a desse estudo, exige não só o conhecimento gramatical e linguístico da língua em estudo.

Requerem saber sensível às demandas dos alunos, uma escuta ativa dos estudantes, possibilita enxergar o outro como sujeito ativo do processo de aprendizagem. A implementação de uma perspectiva dialógica alteritária no ensino de línguas proporciona uma prática pedagógica humanizadora, especialmente nesse ambiente em que a cultura dos dois países é bem diversificada e se entrelaçam.

Essa proposta dialoga diretamente com a realidade de fronteira, na medida em que a linguagem, por ser essencialmente dialógica, nasce dessas interações, do contato do “eu” com o “outro”. Dentro desse contexto, é preciso considerar que, mesmo sendo únicos, os sujeitos não aprendem de forma isolada, ou seja, é a partir das interações das diversas vozes presentes nos discursos, nas variadas línguas e culturas que o aprendizado vai se formando.

Nessa linha de pensamento, o professor deve valorizar a pluralidade que existe dentro da região, com alunos inseridos em um contexto cultural, linguístico bastante diverso. Trabalhar nessa perspectiva, é dar voz ao aluno, é perceber que toda palavra carrega o contexto em que o sujeito está inserido, carrega ideologias e a cultura daquele local. Então, o ensino deve trabalhar com os gêneros discursivos presentes, tais como músicas, notícias que circulam nos dois países, histórias contadas na oralidade da fronteira, etc.

O processo de aprender línguas proporciona aos sujeitos uma participação ativa e efetiva da língua. Não deve só ser um espaço de memorização de palavras e estruturas, especialmente em região de fronteira, em que a realidade dos enunciados bilíngues é muito presente. A prática pedagógica do professor deve proporcionar aos estudantes, situações autênticas de comunicação, seja entre escolas, integração entre países, com textos que circulam na sociedade. É preciso pensar que os sujeitos devem ser capazes de interagir na comunidade de forma eficaz, entendendo a cultura dos dois países, entender e ler o mundo a partir das mais variadas vozes que circulam no espaço fronteiro.

O ensino de espanhol, especialmente em regiões de fronteira, deve ter como premissa reconhecer o “outro” como ser complexo que é. Compreender a realidade local na matriz curricular proposta é muito mais do que elaborar adaptações pontuais. É preciso uma reorganização do olhar pedagógico, com base na pedagogia alteritária, em que o que o “outro” diz é fundamental e relevante, proporcionando uma escuta ativa e uma construção coletiva de saberes.

Um currículo em região de fronteira, como documento orientador, deve ser um instrumento de valorização da realidade local, como identificação dos sujeitos e com a promoção de práticas significativas de aprendizagem. Que reconheça o território fronteiriço como um espaço rico de produção de saberes e o sujeito aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem.

A implementação de um currículo baseado na perspectiva dialógica alteritária requer uma mudança nas políticas educacionais, que proporcionem aos professores uma formação inicial e continuada adequada e voltada para a realidade de fronteira, a partir de uma formação crítica e reflexiva, favorecendo práticas pedagógicas alinhadas com a realidade local, flexíveis e que coloquem o aluno como centro do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Nova Iorque, EUA: ACNUR, 1951. Disponível em: <
http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_a_o_Estatuto_dos_Refugiados.pdf> . Acesso em 05 de Abr. de 2021.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. revista. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. [1963]

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRAIT, Beth. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Outros Conceitos-chave**. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020 [2006]. p. 9-31.

BOÉSSIO, Cristina Pureza Duarte. Uma proposta para o ensino de línguas próximas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. ed. 2. Pelotas: Educat, 2008.

BOÉSSIO, Cristina Pureza Duarte. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 5. ed., 6ª reimpressão São Paulo: Contexto, 2020 [2005].

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Outros Conceitos-chave**. 2. ed., 2ª reimpressão São Paulo:

Contexto, 2020 [2006].

BRAIT, B. (2006). Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. In: **Gragoatá**, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238>> Acesso em 25 de Set. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

BRASIL. **Lei da migração**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm> Acesso em 06 de Abr. de 2021.

BULLA, Gabriela da Silva et al. Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. In: **Organon**. nº 62. V. 32 Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/72346>> Acesso em: 05 de Abr. de 2021.

CARNEIRO, Alice de Azevedo Gomes Carvalho. **Centro de Acolhimento e referência para refugiados e imigrantes**. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/199641/001100276.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 05 de Abr. de 2021.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. 2002. 276 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1–25, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i2.1853. Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853>>. Acesso em: 25 set. 2023.

DOCUMENTOS DE LA COMISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo: A. Montevideo & Cía S.A., 2008.

FARACO, Carlos Alberto. A ideología no/do círculo de Bakhtin. In: DE PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

FARIAS-MARQUES, Maria do Socorro de Almeida. **Um olhar para o ingresso específico para uruguaios fronteiriços na UNIPAMPA – Campus Jaguarão** - Tese. Doutorado. Pelotas: UCPEL, 2016.

GEPEC.VI FALA OUTRA ESCOLA. **Escuta Alteritária.** 2013. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/falaoutraescola/EscutaAlteritaria-OrganizFala.pdf>. Acesso em 18 de set de 2024

GIUSTI, G.; SOBRAL, A. Reflexões sobre a melhoria do processo ensino/aprendizagem quando bem utilizado o conceito de modulação pedagógica: um estudo de caso. In: **VII DUO – DIALOGUE UNDER OCCUPATION**, 2015, PORTO ALEGRE. ANAIS DO DUO VII – 2016. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. v.1. p. 295-308.

GUIMARÃES, Eduardo. Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação. In: **Laboratório Corpus: UFSM**, Jan./Mar, 2014.

JAGUARÃO. **Dados oficiais do município de Jaguarão.** Disponível em: < <https://www.jaguarao.rs.gov.br/>> Acesso em 07 de abr. de 2021.

MARQUES, Eduardo Marks de; GIACOMELLI, Karina. As atividades de área do Pibid- UFPel-Letras: uma experiência de educação alteritária dialógica na formação inicial de professores. In: LEITE, Vanessa Caldeira et al. **Contribuições Pibid- UFPel: inovações, desafios e realidades das diferentes áreas do conhecimento** [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2018.

MAZZEI, Enrique; SOUZA, Mauricio de. **La frontera en cifras**. Uruguay: Imprenta CBA, 2013.

MILÁN, José Guillermo; SAWARIS, Gerri; WELTER, Milton Luis. El camino recorrido: lingüistas y educadores en la frontera Brasil Uruguay. In: TRINDADE, Aldema Menine; BEHARES, Luiz Ernesto (orgs.). **Fronteiras, educação, integração**. Santa Maria: Palloti, 1996, p. 121-190.

MOTA, Sara dos Santos. **Línguas, sujeitos e sentidos: o jornal nas relações fronteiriças no final do século XIX, início do século XX**. UFSM: Santa Maria, 2010. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Dissertacoes/Dissertacao_Sara.pdf> Acesso em 27 de jun. de 2015.

MOTA, Sara Dos Santos. **Portunhol e sua re-territorialização na/pela escritur)a literária: os sentidos de um gesto político**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de pós-graduação em Letras, 2014.

RINALDI, Simone. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2011.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 44–60, 2014. DOI: 10.26512/les.v15i2.7561. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561>. Acesso em: 25 set. 2023.

RONA, J.P. **La frontera lingüística entre el portugués y el español en el norte del Uruguay**. Veritas- Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1963.

SANTOS, Thalena Evangelista; BRUM-DE-PAULA, Mirian Rose. Senegaleses no Brasil: aspectos culturais, socioeconômicos e linguísticos. In: **RELACult** – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade. V. 06, nº 01, jan-abr.,2020, artigo nº 1765

SARQUIS, P. La educación en zonas de frontera: síntese en investigaciones realizadas en Argentina. In: TRINDADE, A. BEHARES, L.(orgs). **Fronteiras, educação, integração**. Santa Maria. Pallotti, 1996.p.57-81

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 5. ed., 6ª reimpressão São Paulo: Contexto, 2020 [2005]. p. 11-36.

_____. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. Série Ideias sobre linguagem.

_____. Ético e estético: Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências humanas. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 5. ed., 6ª reimpressão São Paulo: Contexto, 2020 [2005]. p. 103-121.

_____. **Uma proposta de educação alteritária**. Palestra apresentada na Universidade de Passo Fundo/RS, 2017.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Alteridade, subjetividade, identidade e variantes enunciativas: explorações especulativas. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.21, n. esp., FESTSCHRIFT, Hilário Bohn, p. 13-44, 2018.

_____. A prática de análise linguística em uma concepção de educação dialógica alteritária. In: PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição

[Orgs.] **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 529p.

_____. Educação dialógica alteritária: uma reflexão. In: **Revista Línguas e Letras**. v. 21. nº 49. 2020.

STURZA, Eliana Rosa. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 83-96, set./dez. 2010.

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de fronteira e política de línguas**: uma história das idéias lingüísticas – Campinas/SP, [s.n.], 2006.

STURZA, Eliana Rosa. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras. **Cienc. Cult.** vol.57 no.2 São Paulo Apr./June 2005.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora34, 2021 [2017].

APÊNDICES

Respostas do questionário com os professores

Qual a sua formação? (Graduação; universidade; Ano de conclusão; Pós-graduação)

6 respostas

Graduação em pedagogia 2011, Mestrado 2017
 Curso superior en magisterio en Uruguay Teng
 Pedagogia, Unipampa, 2015, Educação Especial.
 Pós graduação
 Licenciatura Plena em Letras Português e Espanhol/2002/UCPel Mestrado em
 Educação/2024- Unipampa
 Pos graduação.

Qual o seu tempo de docência de língua espanhola em escola pública?

6 respostas

0
 Tengo 30 años de docencia directa, en Jaguaron 23 años
 2 anos
 Comecei a pouco
 12 anos
 24 anos

Qual o seu conhecimento da língua espanhola antes do ingresso na universidade?

6 respostas

Social, pela fronteira
 Todo, es mi lengua materna
 Diária
 Pouco
 Sou bilíngue desde a infância
 Sempre tive contato com o pessoal do Uruguai.

Em relação a cursos de formação continuada, você destaca algum importante para a sua prática docente ?

6 respostas

Formação continuada Unipampa

Si, los cursos con los prof de le español de diferentes municipios, coordinadas por prof de la Unipampa de Bage. Intercambio de trabajos ,

Não

Algo a mais para meu aprendizado

DELE

Não.

Como é feito o planejamento anual do conteúdo das aulas de LE na sua escola?

6 respostas

Não há planejamento anual

Trabajo diferenciado, mucha oralidad de acuerdo el grado e e

Através do DOM

Através de conteúdos pensados em conjunto com a secretária de educação

O planejamento anual é feito de acordo com a matriz enviada pela SMED

Recebo os conteúdos e sigo os mesmos, com mais atividades extras para os alunos.

Há algum documento que norteia esse planejamento? Ele deve ser seguido em sua totalidade ou é um parâmetro do que ensinar?

6 respostas

Há matrizes curriculares, com parâmetros de habilidades e competências

En parámetros de enseñanza

BNCC

Sim

BNCC, RCG, DOM

É um parâmetro para ensinar....

Como você organiza o conteúdo a ensinar? Numere de acordo com o seu planejamento.

() documentos oficiais normativos

() planejamento na escola

() seu conhecimento do conteúdo importante

() a necessidade dos alunos

() o conhecimento prévio dos alunos

() o uso linguístico dos alunos

() outro(s). Qual (quais) ?

5 respostas

Não dá pra marcar as opções

4/ 5 3 6 2 7

Planejamento da escola

1

Planejamento na escola, conhecimento do conteúdo importante, a necessidade dos alunos, sendo que o Espanhol, tem 1 período por semana.

Na graduação, houve discussões sobre ensinar LE em contexto fronteiriço? Se sim, no que isso ajudou em sua prática? Se não, você acha que tal tópico poderia ser útil nas suas atividades docentes?

5 respostas

Houve no curso de formação continuada

Não

Sim muito útil

Não

Muito importante.

Na sua opinião, há especificidades no ensino de LE em contexto fronteiriço? Quais? Você trabalha em suas aulas com a língua de fronteira? Como?

6 respostas

Sim, há

Si, en la oralada y producción de texto

Sim.

Sim por viver em zona fronteiriça

Trabalho utilizando, às vezes, a língua da fronteira

Não, trabalho o Espanhol aprendido na Faculdade e na nossa vida cotidiana, mostrando sempre as diferenças fronteiriças.

Por se tratar de ensino/aprendizagem de espanhol em um contexto de fronteira, você considera que é possível despertar nos alunos um maior interesse pelas aulas de LE?

6 respostas

Sim

Com certeza não

Siss

Sim.

Não, pois os alunos, preferem o Inglês ao espanhol.

Você já ensinou língua espanhola para alunos particulares ou em escolas de idiomas? Se sim, qual considera a diferença em relação ao ensino na escola? Detalhe esas informações.

5 respostas

Si,la diferencia en cursos particulares es que ellos quieren aprender y no es impuesto

Não.

Não

Sim, a diferença é que os estudantes são mais interessados e possuem material adequado para acompanhar as aulas, por exemplo, livros didáticos de espanhol

Não, pois sempre trabalho há mais de 24 anos nesta área.

Como, em suas aulas, os alunos/as alunas interagem entre si nas atividades? E com você?

6 respostas

Interação em português

Trabajan en grupos, con piezas teatrales usando el diálogo

Com curiosidade nas palavras novas.

De forma legal

Sim

Como professora muito bem, mas aqui eles não tem interesse....no Español.

Nas suas aulas, há trabalhos em grupos? Em caso afirmativo, como esses grupos são organizados? Se não há, qual o motivo?

6 respostas

Sim

Si trabajan

Sim.Em pesquisas sobre a língua espanhola e seus países.

Sim, de formas varadas

São poucos alunos, aí fazemos um grande grupo de alunos e eu.

Você modifica o conteúdo de sua aula em função de algum assunto proposto pelos alunos? Dê um exemplo.

6 respostas

Sim

No,solo temas transversales de algo que está ocurriendo o una fecha importante si,tienen

Sim Um Karaoke de espanhol sugerido por eles.

Sim, dependendo da situação

sigo o conteúdo programático .

Os alunos reagem com interesse às suas propostas de ensino? Por que você acha que isso acontece?

6 respostas

Sim

Por ir ao encontro dos interesses da turma

Si tienen interés, conversamos mucho sobre la necesidad de saber hablar y escribir.

Sim. Por que nosso país faz fronteira com um país de Língua Espanhola.

Sim, porque eles sabem que tem que seguir as propostas.