



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LUÍS RICARDO MIRANDA LACERDA

A LINGUÍSTICA DA ESCUTA: POLÍTICA EDUCACIONAL DE BASE DIALÓGICA

Florianópolis
2023

LUÍS RICARDO MIRANDA LACERDA

A LINGUÍSTICA DA ESCUTA: POLÍTICA EDUCACIONAL DE BASE DIALÓGICA

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como pré-requisito para o exame de conclusão de Mestrado. Área de concentração Sociolinguística, Linha de pesquisa Políticas Linguísticas.

Orientadora: Prof. Dra. Cristine G Severo

Florianópolis
2023

LUÍS RICARDO MIRANDA LACERDA

A LINGUÍSTICA DA ESCUTA: POLÍTICA EDUCACIONAL DE BASE DIALÓGICA

O presente trabalho, foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Dra. Cristine G Severo
Instituição: Universidade Federal De Santa Catarina (UFSC)

Profa. Dra. Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos
Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Dra. Charlott Eloize Leviski
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Florianópolis
2023

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a minha mãe, professora que me ensinou a amar os livros, por sua amizade e seu amor incondicional. Aos meus irmãos Cássio, Mário e Tiago, pela amizade nessa jornada fantástica que é a vida.

À Marcella, pelo amor, pela ternura, e principalmente pela amizade de estar comigo nos momentos de dificuldade nos tempos sombrios de pandemia.

Aos professores, colegas e funcionários do Curso de Letras Português e Literaturas e do Programa de Pós Graduação em Linguística da UFSC.

Aos professores que aceitaram o convite ao ato de ler e avaliar este trabalho:

Dra. Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos e Dra. Charlott Eloize Leviski.

E finalmente, à minha orientadora, Dra. Cristine G Severo, pelo acolhimento, atenção, competência, dedicação e sabedoria.

RESUMO

A presente pesquisa insere-se nas atividades do *Grupo de Pesquisa em Políticas Linguísticas Críticas e Direitos Linguísticos*, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Linguística da UFSC; tem como tematização a *escuta* na educação em linguagem e como delimitação temática a *escuta* como *ato* na educação em linguagem. O estudo norteou-se pela seguinte questão- problema: **É possível compreender a *escuta* como *ato* na Educação Linguística? Em o sendo, como essa compreensão se delinea teórico-metodologicamente e em diálogo com as políticas linguísticas?** Considerada essa questão, o objetivo geral, em estreita convergência com ela, é estudar a proposição teórica da *escuta* concebida como *ato* na Educação Básica em linguagem. O foco deste estudo, restringe sua ancoragem teórica à concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin (1895-1975) e seu Círculo em remissões a autores contemporâneos como Silvio Luiz de Almeida(1976-), Boaventura de Souza Santos (1940-) e Augusto Ponzio (1942). O primeiro capítulo aborda o ato de *escuta* como ato ético para que a aula de português seja concebida como *encontro*, discutindo a importância da *intersubjetividade* em relação à *alteridade* na formação humana. No final do capítulo, apresentamos introdutoriamente o que chamamos de ‘metodologia de base dialógica’. O segundo capítulo inicia com a articulação do conceito de *alteridade* com o campo da Política Linguística, apresentamos um breve histórico da disciplina chegando a sua fase atual, na qual ela é pensada como Política Educacional. Ao final, discutimos introdutoriamente o mapa conceitual de Bernad Spolsky (2014), tomando as *práticas de linguagens* como fundamento para a metodologia de base dialógica. Propõe - se, enfim, aproximar interdisciplinarmente os campos da Linguística Aplicada (LA) ao da Política Linguística (PL), ressignificando assim, a *teoria dialógica do discurso* para o trabalho de educação linguística expandida na rede pública de ensino.

Palavras-chave: Ato; Escuta; Dialogismo; Práticas de Linguagem; Educação Linguística Expandida.

ABSTRACT

This research is part of the activities of the Research Group on Critical Linguistic Policies and Linguistic Rights, linked to the Postgraduate Program in Linguistics at UFSC; Its theme is listening in language education and its thematic delimitation is listening as an act in language education. The study was guided by the following problem question: Is it possible to understand listening as an act in Linguistic Education? Therefore, how is this understanding outlined theoretically-methodologically and in dialogue with language policies? Considering this issue, the general objective, in close convergence with it, is to study the theoretical proposition of listening conceived as an act in Basic Education in language. The focus of this study restricts its theoretical anchoring to the language conception of Mikhail Bakhtin (1895-1975) and his Circle in references to contemporary authors such as Silvio Luiz de Almeida(1976-), Boaventura de Souza Santos (1940-) and Augusto Ponzio (1942). The first chapter addresses the act of listening as an ethical act so that the Portuguese class is conceived as an encounter, discussing the importance of intersubjectivity in relation to otherness in human formation. At the end of the chapter, we introductory present what we call 'dialogical-based methodology'. The second chapter begins with the articulation of the concept of alterity with the field of Language Policy, we present a brief history of the discipline reaching its current phase, in which it is thought of as Educational Policy. At the end, we introductory discuss Bernad Spolsky's (2014) conceptual map, taking language practices as the foundation for the dialogical-based methodology. Finally, it is proposed to bring together the fields of Applied Linguistics (LA) and Language Policy (PL) in an interdisciplinary manner, thus reinforcing the dialogical theory of discourse for the work of expanded linguistic education in the public education network.

Keywords: Act; Listening; Dialogism; Language Practices; Expanded Language Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sala de aula	27
Figura 2 - Mapa Conceitual	46
Figura 3 - Griots africanos	66
Figura 4 - Modelo de política linguística proposto por Spolsky	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I - A LINGUÍSTICA DA ESCUTA.....	12
1.1 A escuta como <i>ato ético</i>	27
1.2 Sobre o conceito de sujeito e o dialogismo.....	38
1.3 Metodologia de base dialógica: uma abordagem ainda introdutória	45
CAPÍTULO II - POLÍTICA LINGUÍSTICA E A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....	59
2.1 Políticas Linguísticas e a questão da alteridade.....	66
2.2 A Política Linguística como Política de Educação.....	73
2.3 A prática docente: dialogismo e política.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	89

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso, correspondente ao mestrado em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), buscou criar inteligibilidades acerca da *escuta* concebida como *ato* na educação em linguagem. Criar inteligibilidades sobre a escuta como ato significa buscar a compreensão conceitual da ‘escuta’ em relação à educação em língua(gem) para o ensino do texto oral e escrito, diferenciando, assim, a escuta (ausculta) da simples ação fisiológica do ouvir (audire). A busca do inteligível é, acima de tudo, a busca do desenvolvimento da escuta em sentido *lato senso*, ou seja, a escuta que se estende à leitura e à interação concreta concebidas como *ato*. Tendo como foco a esfera educacional e o ensino de Língua Portuguesa e Literatura orientados pela Política Linguística de base dialógica, aprofundando-se na perspectiva enunciativista de língua(gem), e problematizando algumas questões da BNCC (2018), este trabalho busca, através da revisão bibliográfica proposta, reflexões que possam contribuir com projetos políticos pedagógicos no contra - turno escolar em recentes projetos de escolas de tempo integral. O trabalho foi historiando-se na medida em que minhas inquietações encontraram obstáculos e limites no campo da Linguística Aplicada (LA). No decorrer deste processo foram necessárias mudanças de orientação de acordo com o objeto de estudos. Percebi neste percurso a importância da Política Linguística (PL) como Política de Educação, em que uma escola democrática e plural só pode ser constituída por uma pedagogia da escuta. Assim, o trabalho orientou-se pela seguinte questão – problema: **É possível compreender a *escuta* como *ato* na Educação Linguística? Em o sendo, como essa compreensão se delinea teórico-metodologicamente e em diálogo com as políticas linguísticas?**

Para respondermos a questão problema e seus desdobramentos, elaboramos neste estudo reflexões sobre a ‘Linguística da Escuta’, conceito derivado de considerações que Ponzio (2010) faz sobre a linguagem, o que inclui distinções entre “ouvir” e “escutar”, convergindo com os *Apontamentos* de Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 2003 [1970-71]). Nesse contexto, a aula é concebida como *encontro* através da Linguística da Escuta – Linguística que tem como objeto de estudo o encontro da *subjetividade* com a *alteridade*. (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013).

Em também remissões em autores contemporâneos, como Silvio Luiz de Almeida(1976), Boaventura de Souza Santos (1940-) e Augusto Ponzio (1942), notamos que a *alteridade* enquanto categoria se atualiza como contraponto teórico-metodológico à “educação bancária” (FREIRE, 1986) e ao individualismo competitivo presente em algumas concepções

de sujeito e língua, além de combater, no campo da educação, o epistemicídio hegemônico presente na padronização do capitalismo financeirizado. Esse enfoque na *alteridade* ganha relevância quando nos debruçamos sobre estudos acerca das práticas dialógicas no ensino de língua(gens), o que confere a este trabalho uma conformação de revisão bibliográfica da *escuta* como *ato* e da questão da *alteridade* para que a aula seja concebida como *encontro*. Assumimos, pois, o *ato de escutar* como constitutivo da relação educacional entre professores e alunos, na qual se colocam em integração *mundo da cultura* e *mundo da vida* (BAKHTIN, 2011 [1920-24]). A discussão teórica do texto aqui apresentado concentra-se, pois, em obras fundantes dos estudos bakhtinianos e nos seus comentadores, assumindo uma aproximação do conceito de *alteridade* com as atuais discussões no campo da Política Linguística, a fim de contribuir com a Política Educacional na Educação Básica, especificamente o ensino na Área de Língua(gens) na faixa etária do 6º ao 9º ano, o chamado Ensino Fundamental II, quando se iniciam projetos de escola em tempo integral.

O objetivo geral da pesquisa é dissertar sobre a contribuição de uma abordagem dialógica da linguagem para as políticas linguísticas educacionais. Além de refletir sobre a aproximação da Linguística Aplicada (LA) e da Política Linguística (PL) como campos de estudos que emergem na atualidade interdisciplinarmente para pensar a educação em linguagem. Assim, a partir das duas áreas de estudo, busco desenvolver introdutoriamente pressupostos teórico-metodológicos para vivências pedagógicas na educação básica e na adaptação ainda em curso da escola em tempo integral na educação brasileira.

Os objetivos específicos são: (i) apresentar a abordagem dialógica da linguagem com enfoque em três elementos: a escuta ética; a questão da alteridade; e a expansão dialógica como prática integrativa; (ii) discorrer sobre as contribuições dessa abordagem para as políticas linguísticas na esfera educacional; (iii) apresentar as contribuições teórico-metodológicas fundamentadas na teoria dialógica do discurso para uma aproximação do campo da Linguística Aplicada (LA) com o campo da Política Linguística (PL).

A título de contextualização documental, cabe mencionar que a Base Comum Curricular (BNCC–2018) foi elaborada a partir dos parâmetros curriculares de 2015. É um documento orientador que foi criado articulando a área das linguagens no referente ao trabalho com a oralidade, a escuta, a leitura multisemiótica e a análise linguística/semiótica de acordo com o aumento da cultura digital e audiovisual na juventude. Este documento será tomado como referência concernente às diretrizes oficiais para o ensino de língua portuguesa

O trabalho justifica-se por conciliar o meu papel de pesquisador e de professor de português e literatura. Assim, busco, através desta pesquisa, ressignificar as minhas aulas na

rede pública, aumentando o repertório dos meus alunos através, por exemplo, de rodas de canções e leitura, interpretando fotografias e filmes, além de meu posicionamento como docente. As aulas precisam ser concebidas como *encontros*, *vivências*, fazendo com que a educação não seja um ambiente hostilizado pelos próprios agentes envolvidos nela. Ressignificar as aulas na área das linguagens, agora denominadas no ensino médio de itinerários formativos, é querer, acima de tudo, compartilhar com os alunos um repertório artístico, literário, coletivo e democrático. O trabalho justifica-se a cima de tudo, pela importância de compreender a Política Linguística (PL) como campo emergente de estudos que se propõe ao trabalho interdisciplinar com o campo da Linguística Aplicada (LA), corroborando assim, para resolução de problemas na educação pública brasileira, o que inclui políticas educacionais, gestão escolar, aprimoramento curricular, educação antirracista, educação escolar indígena e educação de contra turno no ciclo básico.

Para alcançar os objetivo geral e os objetivos específicos deste trabalho, a proposta teórico - metodológica dividiu-se em três eixos: (i) a revisão bibliográfica de autores e comentadores que discutem principalmente o interacionismo verbal, como concepção de língua(gem), a teoria do ato ético, o *dialogismo* e a *alteridade*. (ii) Elaboração de texto introdutório sobre metodologia de ensino de base dialógica no ciclo básico de ensino. (iii) A discussão da importância da aproximação do campo da Linguística Aplicada (LA) ao da Política Linguística (PL) de base dialógica para o trabalho de educação linguística expandida na rede pública de ensino.

Notamos, em nosso estudo, que a Linguística Aplicada (LA) historicamente percorre o caminho de romper o status de disciplina focada apenas no ensino de línguas, indo em direção a uma educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 1999), ligada com problemas socialmente relevantes, políticas educacionais e com as representações linguísticas de cada cultura. Por conta disso, proponho no 2º Capítulo a aproximação dos dois campos de estudo. Essa dissertação emerge da necessitância da educação em língua(gem) ser amplificada por políticas linguísticas educacionais que reesignifiquem a educação como um ato social.

A dissertação tem a estrutura simples de dois capítulos. O primeiro capítulo intitula-se **A Linguística da Escuta** e é composto pelas seguintes seções: (i) A Escuta como Ato Ético, que aborda o ato de escuta como ato ético para que a aula de português seja concebida como *encontro*, trazendo uma breve discussão sobre ato ético bakhtiniano para formação da *teoria dialógica do discurso*. (ii) Sobre o conceito de sujeito e o dialogismo, que aborda a importância da *intersubjetividade* em relação à *alteridade* na formação humana; (iii) Metodologia de base dialógica: uma abordagem ainda introdutória, no qual exponho introdutoriamente a metodologia de ensino em língua(gens) a partir da *teoria dialógica do discurso*.

O segundo capítulo intitula-se **Política Linguística e a Perspectiva Dialógica da Linguagem** e é composto pelas seguintes seções: (i) Políticas Linguísticas e a questão da alteridade, na qual apresento uma articulação entre a política linguística e a perspectiva dialógica apresentada no capítulo anterior; (ii) A Política Linguística como Política de Educação, na qual apresento o campo das políticas linguísticas, discutindo a importância da interação verbal dentro da perspectiva enunciativista de língua(gem); (iii) A prática docente: dialogismo e política, no qual discuto introdutoriamente o mapa conceitual de Bernad Spolsky (2014), para refletir seus componentes em relação a educação em língua(gem).

Por fim, apresento as considerações finais do trabalho, avaliando as possibilidades e desdobramentos da pesquisa para o melhoramento de questões curriculares e metodológicas na educação em língua(gem) da rede pública de ensino.

CAPÍTULO I

A LINGUÍSTICA DA ESCUTA

¿Quién dijo que todo está perdido?
 Yo vengo a ofrecer mi corazón
 Tanta sangre que se llevó el río
 Yo vengo a ofrecer mi corazón
 No será tan fácil, ya sé que pasa
 No será tan simple como pensaba
 Como abrir el pecho y sacar el alma
 Una cuchillada del amor
 Luna de los pobres siempre abierta
 Yo vengo a ofrecer mi corazón
 Como un documento inalterable
 Yo vengo a ofrecer mi corazón
 Y uniré las puntas de un mismo lazo
 Y me iré tranquilo, me iré despacio
 Y te daré todo y me darás algo
 Algo que me alivie un poco más
 Cuando no haya nadie cerca o lejos
 Yo vengo a ofrecer mi corazón
 Cuando los satélites no alcancen
 Yo vengo a ofrecer mi corazón
 Y hablo de países y de esperanzas
 Hablo por la vida, hablo por la nada
 Hablo de cambiar esta, nuestra casa
 De cambiarla, por cambiar nomás
 ¿Quién dijo que todo está perdido?
 Yo vengo a ofrecer mi corazón

Fito Páez

Neste capítulo, busco compreender de que maneira as reflexões teóricas do Círculo de Bakhtin podem contribuir para o campo das políticas linguísticas educacionais. Para tanto, inicialmente, apresentamos três seções que dialogam entre si. Os conceitos abordados buscam contribuir para a Política Linguística como campo educacional a partir de uma perspectiva da linguagem de base dialógica, na qual a *alteridade* e a perspectiva enunciativista de língua(gem) elaboram vivências educativas. Sabemos que a prática dialógica com a linguagem na educação básica é estudada por diversos autores, como professores na área de Linguística Aplicada que dedicam seus estudos sobre a educação em linguagem com esses fundamentos teóricos. Nesta pesquisa, focamos a relação dessa abordagem teórica com as políticas linguística educacionais, atentando para a importância do ensino de língua portuguesa e literatura através do uso de diferentes semioses. O aporte teórico elaborado no primeiro capítulo é corroborado com um

capítulo posterior que reflete sobre a política educacional que, introdutoriamente, propõe uma metodologia de contra-turno. Discutirei as metodologias de ensino na Educação Básica sob a perspectiva da Política Linguística como Política de Educação na área das linguagens no 2º capítulo do trabalho.

Sobre a abordagem bakhtiniana, teço, inicialmente, uma apresentação sobre o filósofo russo: Mikhail Bakhtin (1895–1975), reconhecido mundialmente como filósofo da linguagem e crítico literário, passou a ocupar no Brasil, desde a metade do séc. XX, um protagonismo nos estudos em ciências humanas com interesse especial no campo da linguagem. Bakhtin nasceu em Oriol, localizada ao sul de Moscou, cresceu entre Vínius e Odessa, cidades russas de fronteira com grande variação linguística e grande variedade de culturas e línguas. Estudou filosofia e Letras na faculdade de São Petersburgo e aprofundou-se em filosofia alemã. Juntamente a um grupo de estudos, que foi posteriormente denominado Círculo, produziu obras que exploram uma gama de assuntos que dialogam com diversos campos, sendo hoje de fundamental importância em disciplinas como filosofia, linguística, crítica literária, antropologia, sociologia, artes, educação, letramento, alfabetização e formação de leitores. Utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin porque, para além do pensador Mikhail Bakhtin, as formulações e as obras são produto de reflexão de um grupo que tinha a participação de diversos outros intelectuais. Esses intelectuais russos tomavam o autor como professor e orientador, uma espécie de escola de pensamento, como lembram Brait e Campos (2009, p.17):

A questão das assinaturas e da *composição* do Círculo tem variado do extremo da negação intelectual de V. N. Volochínov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937) às dúvidas em torno da autenticidade de determinadas ideias e conceitos considerados genuinamente bakhtinianos.

Atualmente, com as novas traduções brasileiras, V.N Volóchinov tem autoria da obra *Marxismo e filosofia da linguagem* e da obra *Freudismo* (projeto de doutoramento do autor), obra que erroneamente foi atribuída a Mikhail Bakhtin no passado recente, um erro grave, segundo o linguista Carlos Alberto Faraco (1950-), pelo fato de atribuírem o mesmo trabalho a dois pensadores com ideários diferentes. Para estudiosos da área, essa revisão de autoria é importante, pois dentro do próprio Círculo de Bakhtin existe um tensionamento referente à adaptação do método sociológico marxista para filosofia da linguagem. Notamos que essas divergências serão revisitadas exauridamente na crítica que o então humanista E.P Thompson (1924-1993) endereça ao marxismo estrutural semeado por Louis Althusser (1918-1990) na França. Esse combate epistemológico entre o marxismo estrutural e o marxismo humanista

requer uma pesquisa mais detalhada e não será abordada neste texto por fugir do foco de estudos.

A expressão “Círculo de Bakhtin” será usada exclusivamente para facilitar ao leitor a compreensão deste capítulo. Notamos em nossos estudos que a recepção do método sociológico marxista possui, nos autores que compõe o chamado Círculo, diferentes interpretações e desdobramentos. Registre-se, ainda, que a palavra “círculo” sugere mais uma troca intelectual entre autores do que propriamente um ideário filosófico em comum. O grupo iniciou os encontros cidade de Nevil em 1919, como nos mostra a autora Huff (2021, p. 32):

A constituição do grupo se inicia em Nevil, cidade que serviu de refúgio para muitos intelectuais e artistas em razão da guerra civil iniciada em 1917, encontravam-se reunidos em 1919, Mikhail Mikhalovich Bakhtin (1895-1975), os filósofos Matvei Isaevich Kagan (1889- 1937) e Lev Vasilievich Pumpianski (1891-1940,) o poeta e crítico musical Valentin Nikolaevich Volóchinov (1895-1936), a pianista Maria Veniaminovna Iundina (1899-1970), Bóris Zubakin (1894-1938), o químico e biólogo G. A. Koliubakin, e, esporadicamente, Pavel Nikolaevich Medviédev (1891-1938), estudioso da literatura que residia em Vitbski, cidade para a qual algumas dessas figuras migraria a partir de 1920.

Este grupo formado na cidade Nevil ilustra uma série de influências intelectuais, a exemplo da influência kantiana no trabalho de Bakhtin. Ainda neste capítulo notaremos que a concepção de sujeito nos dois autores (Bakhtin e Kant) e, principalmente, a crítica que ambos fazem ao sujeito pensante de Descartes, é desdobrada na filosofia chamada neokantiana. O grupo formado em Nevil participou do seminário sobre Kant, como nos mostra o professor. Braite, 2005 (apud DELAS, 2006, p.57):

Isso não é verdadeiramente um acaso, se nos lembrarmos de que o primeiro grupo de reflexão do qual Bakhtin participou nos anos 1920, em Nevil, é o seminário kantiano de Kagan. Além desse índice histórico, diria que o que aproxima as conceitualizações kantianas e bakhtinianas é uma crítica radical de que chamarei de sujeito coisa.

A nítida influência de Immanuel Kant (1724 – 1804) sobre os escritos do Círculo é notada no próprio ideário de Bakhtin. Conceitos como *arquitetônica da existência e ato individual* são reelaborados a partir do filósofo prussiano, sendo Kant o primeiro filósofo a dizer que a identidade lógica do “eu” pode deslocar-se dependendo do contexto. Na citação a cima, o autor nomeia de sujeito-coisa o sujeito cartesiano, uma concepção de sujeito oriunda do racionalismo anterior a Kant. Essa crítica ao sujeito do racionalismo cartesiano é reelaborada no ideário de Bakhtin e nos interessa para discorrer sobre a escuta como ato ético.

Ainda sobre essa concepção de sujeito, a “revolução copernicana” na filosofia proposta por Kant inverte a relação entre sujeito e objeto na forma como era compreendida na teoria do conhecimento até então. Enquanto o racionalismo buscava a essência monadológica do objeto

científico em si mesmo, Kant desloca o sujeito para o centro do processo do conhecimento, sendo que o objeto passa, então a ter que se adaptar ao sujeito. A metáfora faz alusão a Nicolau Copérnico (1473 -1543), matemático polonês que revolucionou a astronomia propondo que o sol, e não a terra, era o centro do cosmos. Tratou-se de um contexto intelectual de passagem do geocentrismo (terra como centro) para o heliocentrismo (sol como centro).

Essa inversão kantiana, que coloca o sujeito no centro ao invés do objeto, transforma toda a filosofia do conhecimento posterior a ele. Ao buscar resolver o embate entre os empiristas e os racionalistas, o filósofo prussiano rejeitou associar ao *eu* um substrato conhecível, desconstruiu o sujeito imaterial do *cogito, ergo sum*, pois desconsiderou a possibilidade de conhecer o sujeito como uma coisa em si. Assim, a tematização dialógica do sujeito como um fundamento do interacionismo verbal já está em Kant, sendo posteriormente reelaborada por Bakhtin, como notamos em seus primeiros escritos:

Foi preciso inventar um sujeito puramente teórico, historicamente inexistente, uma consciência em geral, uma consciência científica, um sujeito gnosiológico. Mas, certamente, este sujeito teórico deveria cada vez encarnar-se em um ser humano real, efetivo, pensante para incorporar-se, com um mundo todo do existir que lhe é inerente enquanto objeto do seu conhecimento, no existir do evento histórico real, simplesmente como o seu momento. (BAKHTIN [1920 -24], 2010. p. 48-49)

A concepção de *sujeito* posterior aos trabalhos de Kant não influenciou apenas os trabalhos do Círculo, mas, também, a chamada “revolução copernicana”, afetando toda a concepção científica moderna. O engendramento iluminista do filósofo prussiano colocou a interação humana como centro da produção científica, o objeto em relação ao humano, e não o contrário. Contudo, Bakhtin não é passivo aos escritos de Kant. Notaremos, ainda neste capítulo, que em sua concepção de *ato responsável*, Bakhtin vai criticar a ética formal kantiana, justamente por esta não conseguir se desvincular do racionalismo cartesiano. Para Bakhtin, o *imperativo categórico* é um alibi para que o sujeito não pense por si, para que Deus seja os limites da Ética humana desvinculando a responsabilidade do ato (MIOTELLO, 2011).

A concepção de sujeito aqui evocada é, portanto, aquela que tem como fundamentação de base a *teoria dialógica do discurso* – o sujeito *responsável e responsivo* –, uma visão que hoje se designa como *interacionismo sócio discursivo*. Essa nomenclatura conceitual é muitas vezes pouco compreendida, por um lado por ser lida separadamente de sua fundamentação filosófica de base, explicitada em a *Arte e Responsabilidade* e *Para uma filosofia do ato responsável*, os primeiros escritos de Mikhail Bakhtin (comentadores notam que o embrião todo pensamento do autor está contido nestes dois textos); e, por outro, pela novidade no cenário brasileiro e desconhecimento, por parte do grande público, das obras do Círculo surgidas na

última década. Alguns destes textos serão mencionados no decorrer do trabalho e constam no índice bibliográfico.

Em se tratando do sujeito historicamente situado, que, por meio da entonação do *ato*, participa da produção do sentido, Bakhtin (2011 [1920- 24]) problematiza a gênese e as finalidades da linguagem no fragmento abaixo. Para o autor, a linguagem presta-se mais à verdade do ato – *pravda* –, do que à verdade abstrata de leis universais – *istina*. Sob essa compreensão, inicia sua filosofia moral refutando o *teoreticismo* em diversos domínios (filosofia, ciência, psicologia, estética e ética). Sobre a crítica de Bakhtin ao modo como a cultura é capturada pelo agir biológico ou pela dimensão econômica, tem-se:

Todas as forças de uma realização responsável se retiram para o território autônomo da cultura, e o ato separado delas degenera ao grau de motivação biológica e econômica elementar, perdendo todos os seus componentes ideais: é esta precisamente a situação atual da civilização. Toda a riqueza da cultura está posta a serviço do agir biológico. A teoria deixa o ato à mercê de uma existência estúpida, exaure-o de todos os componentes ideais e o submete a seu domínio autônomo fechado, empobrece o ato. (BAKHTIN, 2011 [1920-24], p. 24).

Essa crítica ao *teoreticismo* está relacionada à abstração do *ato* individual nas relações entre o *mundo da cultura* e o *mundo da vida*, um dos problemas metodológicos do materialismo histórico¹, assim como as orientações do pensamento filosófico linguístico que diferem da abordagem histórico-cultural, o *subjetivismo individualista* e o *objetivismo abstrato*, conforme veremos a seguir (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]).

Paralelamente à concepção de sujeito, cabe discorrer sucintamente sobre a noção de enunciado. Diferente da teoria do enunciado de Benveniste (1902-1976), a qual podemos avaliar introdutoriamente como estruturalista, para o Círculo, o enunciado é uma unidade real de sentido da linguagem humana. O enunciado como unidade real é o que faz o Círculo advogar pela *interação verbal* como concepção de linguagem. Essa concepção contrapõe-se ao *objetivismo abstrato* e ao *subjetivismo individualista*. Sobre a oposição ao *subjetivismo* do “*Cogito, ergo sum*” cartesiano, Miotello (2011, p. 93), à luz do dialogismo bakhtiniano, contrapondo-se ao “Penso, logo existo”, reelabora-o: “Somos pensados, logo pensamos e existimos”. O cogito cartesiano reelaborado pelo autor citado é, além do ápice do individualismo, criticado por VOLÓCHINOV (2017) como a origem a concepção do *objetivismo abstrato*, como nos mostra o autor Augusto Ponzio, 2016, p.208:

As origens do *objetivismo abstrato* devem ser procuradas, segunda Volóchinov (1928; 1929) (o ensaio de 1928 é um resumo dos primeiros três capítulos da 2ª parte de

¹ “[...] o da indiscriminação metodológica do que é dado e do que é posto como tarefa, entre o que é o que está ainda por ser realizado” (BAKHTIN, 2011 [1920-24], p.69)

Volóchinov, 1929), no racionalismo dos séculos XVII e XVIII, e em particular na filosofia cartesiana. Além disso, essa tendência encontra a sua formulação mais coerente e mais orgânica em Saussure (1916) e na escola de Genebra. [...] O Curso de linguística geral de Saussure será traduzido em russo somente em 1933, por obra de H.M. Suhotin, com o comentário de R.J. Sor e o prefácio de D.N. Vndenski. Todavia, a influência da escola de Genebra nos anos 20 já é muito forte, ao ponto de Volóchinov poder dizer que “a maior parte dos estudiosos russos de linguística estão sob as determinantes influências de Saussure e dos seus discípulos Bally e Sechehaye” (Volóchinov, 1929, p.121).

Além da filosofia cartesiana, outra raiz do *objetivismo abstrato*, ao qual o Círculo de Bakhtin opõe-se, está a psicologia objetivista (*behaviorista*) do início do século XX, que concebe o *sujeito* apenas a partir da sua exterioridade, na sua relação com o meio em que vive. É importante aprofundarmos a questão da noção de linguagem, pois ao tratar da prática docente em políticas linguístico-educacionais de base dialógica, necessitamos entender que o interacionismo histórico-cultural é uma epistemologia que vai incidir na nossa compreensão da Política Linguística a qual aproximaremos a metodologia de ensino. A esse respeito, ao aproximarmos o Círculo de Bakhtin dos trabalhos de Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), durante o percurso deste texto, queremos afirmar que a materialidade dos enunciados na reflexão sobre a práxis docente possui em seus fundamentos teóricos essa concepção interacionista de linguagem. Assim, na visão interacionista histórico-cultural, afastamo-nos de ambas as concepções: tanto o *sujeito* idealizado pelo *subjetivismo*, quanto o *sujeito* denegado pelo *objetivismo*. Aproximamo-nos da abordagem vigotskiana, que concebe o *sujeito* como histórico-cultural, constituído na intersubjetividade, tendo a linguagem como prática social. Articulam-se, mutuamente, sujeito e linguagem.

Assim, as orientações do pensamento filosófico linguístico que diferem da abordagem histórico-cultural são as já mencionadas *objetivismo abstrato* e *subjetivismo individualista*, problematizadas nos contrapontos da filosofia da linguagem produzida pelo Círculo de Bakhtin. A linguagem verbal, sob o ponto de vista do *objetivismo abstrato*, é pensada como um sistema sincrônico composto pelos campos gramatical e lexical, tomados em suas especificidades. Entendemos que tal processo sincrônico é ilusório, como aponta Volóchinov *et al* (2017 [1929], p. 174) em sua crítica ao *objetivismo abstrato*: “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.” A concepção de *língua* baseada apenas em abstrações (a *língua* como sistema, os níveis fonético, fonológico, sintático etc.) é, portanto, inadequada, segundo Ponzio (2016, p. 51) para determinar as características nos contextos comunicativos concretos:

[...] o significado inteiro da palavra e seu valor ideológico- cognitivo, político, estético etc. – são inacessíveis desse ponto de vista. Isso leva Bakhtin do *Dostoiévsky* (1963) à necessidade de uma “metalinguística” que supere a ação redutora da linguística, recuperando toda a espessura social e ideológica da palavra.

Sob uma concepção de *língua* histórico-cultural, o sistema linguístico é, portanto, delineado a partir dos atos dialógicos dos interlocutores, como um produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, sendo normativo ao indivíduo. Essa visão orienta a nossa perspectiva neste trabalho.

Já o *subjetivismo individualista*, por sua vez, defende o psiquismo individual como a fonte da linguagem verbal, tomada sob as leis de sua criação, as próprias leis da psicologia individual, como escreve Volóchinov (2017 [1929], p.148): “As leis de criação linguística – uma vez que a língua é formação e criação ininterruptas – na verdade são leis individuais e psicológicas; são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem.” Essa abordagem vai aprofundar o estudo da estilística, argumentando, por exemplo, haver uma linguagem literária e uma linguagem não literária, como se a linguagem não literária pudesse ser tomada como sistema linguístico imanente, o que o Círculo de Bakhtin problematiza. Além disso, a fala individual, explicada a partir das condições da vida psíquica individual do sujeito falante, é considerada, pelo Círculo, a primeira falsa premissa a respeito do *subjetivismo individualista*. Isso porque o *sujeito*, para o Círculo, é tido como *responsável e responsivo*, tomado sempre no campo da *intersubjetividade*.

De fato, 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 tampouco pode ser explicado a partir e condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. *O enunciado é de natureza social*. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 200, grifos do autor).

Sobre a crítica ao *subjetivismo individualista* e do *objetivismo abstrato* como concepções de linguagem verbal, em contraponto ao *interacionismo verbal* defendido pelo Círculo, há trabalhos que exploram essas críticas. Por exemplo, as pesquisadoras da Universidade de São Paulo (USP) Maria Glushkova e Taciane Domingues problematizam a conhecida crítica ao *subjetivismo individualista* enquanto concepção de linguagem, em artigo recente da revista *Alfa*, mostrando que a obra do filósofo alemão Wilhelm von Humboldt exerceu forte influência sobre a Escola de São Petersburgo, matriz dos trabalhos teóricos de Mikhail Bakhtin e Valentin Volóchinov (1895 – 1936):

Foi nesse contexto de enorme influência das ideias de Humboldt sobre a escola de São Petersburgo que as bases para o desenvolvimento da linguística dialógica do Círculo foram lançadas, aponta Andrea Karsten (2014). Segundo a autora, a definição

humboldtiana da língua como energia (atividade criadora ininterrupta e que envolve a interação discursiva, segundo estudos de Hilgert, 2012) foi diretamente responsável pelo desenvolvimento do conceito de dialogismo que se manifestava não apenas em Bakhtin e Volóchinov, como também em Lev S. Vygotsky, psicólogo proponente da Psicologia Cultural-Histórica, e Lev P. Iakubinski, representante do Formalismo Russo. (GLUSHKOVA; DOMINGUES, 2022, p.5).

Ainda sobre a influência de Humboldt, na introdução da última tradução do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017), a pesquisadora e tradutora Sheila Grillo, analisa o lugar ocupado por ele nas concepções filosóficas do Círculo, a partir de uma visão alargada sobre a concepção de linguagem de Humboldt, especialmente no tocante à noção de forma:

Julgando de modo absoluto, não pode haver *matéria sem forma* na língua, pois nela tudo está orientado por um motivo determinado – a expressão do pensamento; e a realização dessa predestinação começa com o primeiro elemento – o som articulado, que se torna articulado justamente em consequência da formação. (HUMBOLDT, 2013 [1859], p.44).

Sobre trabalhos que exploram o posicionamento do Círculo frente ao objetivismo abstrato, questão importante é a crítica aos trabalhos de Ferdinand Saussure (1857-1913). Sabemos que o próprio Saussure prenuncia a semiologia como uma disciplina futura ao seu tempo e ao estudar a língua enquanto sistema, ele não negativa o aspecto social da mesma. A crítica engendrada pelo Círculo russo ao genebrino parece desconsiderar o corte epistemológico inicial no nascimento da disciplina: a *langue* como sistema abstrato formado socialmente em contrapondo a *parole* como som concreto da fala individual, como ressaltam as autoras Rodriguez e Cerutti-Rizatti (2011, p.16):

Ao estabelecer a *lingua* como objeto da Linguística, Saussure não teria focalizado a fala, por concebê-la *heteróclita*, isto é, de difícil sistematização para estudo. Essa dificuldade estaria, entre outras razões, no fato de que os falantes tendem a imprimir, no uso que fazem da língua, características pessoais de articulação, entonação, ênfase etc. Agregue-se a isso a consideração de que os contextos em que tais usos se processam revelam características únicas sob o ponto de vista cultural, histórico e social, sem mencionar implicações de intencionalidade que tipificam a fala, como, por exemplo, o uso de ironias e de linguagem figurada.

Notamos que o desdobramento conceitual da *langue* no *objetivismo abstrato* e da *parole* no *subjetivismo individualista* acontece no tensionamento entre social e individual. Assim, compreendemos que o *interacionismo verbal* russo, epistemologicamente, é criado a partir de um distanciamento das perspectivas filosóficas deixadas pelo Curso de Linguística Geral de Ferdinand Saussure e pelos trabalhos de Alexander Von Humboldt. O interacionismo verbal como orientação filosófico-linguística coloca-se no entrelugar das orientações anteriores e emerge a partir da inabilidade das outras orientações de tratar a linguagem humana especificamente como atividade de interação, na interlocução concreta dos agentes envolvidos

na linguagem como ato/atividade. O *interacionismo verbal* trata da linguagem em uso nas diferentes esferas da atividade humana. (Explicaremos o conceito ‘esfera’ mais à frente a partir de mapa conceitual)

Conforme já exposto, ancoramo-nos, assim, na concepção de *língua* como *interação social*, que nasce da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*. Buscamos, assim, entender a escuta como *ato* e, nessa condição, como *encontro*. Assim considerando, é importante ter presente que, na interação verbal, a palavra ganha grande importância, dado que o *signo* compõe a cadeia enunciativa na qual se historia a relação entre os sujeitos: “A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 205).

Ainda sobre a interação verbal, considerando que as relações intersubjetivas, no campo da educação – mais especificamente nas vivências políticas pedagógicas, foco desta dissertação – lidam com a apropriação de produtos culturais, a dimensão cognitiva de tais relações não podem ser desconsiderada para a apropriação da modalidade escrita da língua. Nesse sentido, Volóchinov (2017 [1929]) aponta dois polos para a interação verbal: *atividade mental do eu e atividade mental do nós*, compreendendo que a *atividade mental do eu* está relacionada com a natureza humana (psicologismo individual), em contrapondo com a *atividade mental do nós*, que, por seu turno, reafirma a importância da *intersubjetividade* nos processos de apropriação da cultura.

A importância de uma concepção de *língua* como *interação social* é relevante no ambiente escolar, pois, além das inter-relações na constituição dos sujeitos, o monitoramento da leitura e da escritura dos textos é indispensável para o desenvolvimento da *intrassubjetividade* a partir da *intersubjetividade*. A nossa tese é de que toda as atividades de ensino e de aprendizagem na área das Linguagens remetem necessariamente – ou deveriam remeter – a práticas sociais mais amplas. Por este motivo, como veremos mais a frente, a Política Linguística (PL) como Política Educacional é um campo que, articulado com a Linguística Aplicada (LA), pode contribuir para se pensar as políticas e práticas dialógicas envolvendo o Ensino de Língua(gem) na Educação Básica. Os problemas enfrentados por nós na educação pública nos encaminham para abordagens teórico-metodológicas amplificadas e contextualizadas, contribuindo para ressignificar as práticas de ensino-aprendizagem na rede pública.

Sobre o papel da linguagem nas relações escolares mais amplas, a relação dos interlocutores no ambiente escolar suscita a importância da linguagem na atividade mediadora. Por isso, faz-se importante a monitoração dos usos da língua para que esta seja desdobrada em situações concretas de uso, ou seja, a educação em linguagem começa com a concepção de

língua na qual nos ancoramos. Assim, entendemos que a responsabilidade e a responsividade dos agentes envolvidos no ensino-aprendizagem nos levam à importância de valorizar a escuta como ato no campo da educação em língua(gem).

O *interacionismo verbal* como concepção filosófico-linguística transformou profundamente a perspectiva da educação em língua(gem) no que se refere ao ensino de Língua Materna no Brasil. A ideia taxonômica e normativa da disciplina Língua Portuguesa como disciplina focada em “falar e escrever bem”, ou em aprender a língua culta e padrão, foi e está sendo lentamente transformada para a importância do aprendizado da linguagem em uso, no que diz respeito à compreensão leitora, à escuta e à oralidade em situações concretas de interação, e à escrita de textos em diferentes gêneros do discurso. Aqui, lembramos da importância dos estudos sobre o fenômeno do letramento e as novas concepções do ensino de língua materna na aula concebida como *acontecimento* e como *encontro* (GERALDI, 2010; IRIGOITE, 2015). Nessa concepção, abre-se espaço para uma visão social de linguagem, na qual a linguagem se materializa em enunciados concretos. Sobre a concepção social de linguagem, Acosta Pereira (2022, p. 16) comenta:

[...] A linguagem é um constructo social e, portanto, aberto, plástico, fluido, que acompanha as mudanças históricas, culturais e de ordem político-econômicas. A linguagem se materializa em enunciados, cuja a estrutura é social em todas as suas instâncias. Numa contextualização voltada ao trabalho com a linguagem na aula de Língua Portuguesa, essa concepção orienta um trabalho com a língua como prática social, isto é, um trabalho com a língua viva, com a língua concreta, com a língua nas/das interações sociais. Enunciados reais e concretos constituídos na forma (relativamente estável) de gêneros do discurso, fazem parte do acervo de dados linguístico a serem analisados e trabalhados em sala.

Tendo situado a concepção de linguagem que norteia esta pesquisa, a seguir apresento um breve histórico da Linguística Aplicada (LA) enquanto disciplina e de como se deu a chegada do *interacionismo verbal* enquanto perspectiva filosófico-linguística na educação brasileira. Essa contextualização é importante para compreendermos o papel da LA de orientação interacionista na construção de modelos epistemológicos, metodológicos e políticos que orientam a educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 1999).

A Linguística Aplicada como disciplina acadêmica surgiu durante a segunda guerra mundial, desdobrando-se no pós-guerra como resposta à necessidade urgente do ensino de línguas estrangeiras. Assim, a disciplina tem como origem o desenvolvimento de soluções científicas para o ensino de línguas, ou seja, *Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas*. Este ensino de línguas era fortemente orientado pela psicologia comportamental (behaviorista). Baseado em um processo de estímulo-resposta de repetidas ações, o ensino de língua

estrangeira, traduzido como formação de hábitos, deu origem ao método *audiolingual*. (CERUTTI-RIZZATTI; HAMMES RODRIGUEZ, 2011)

No final da década de 1950, a Linguística Aplicada viu surgir a teoria linguística *gerativo-transformacional* de Noam Chomsky (1928-), contra a qual em boa medida, posicionou-se. Assim, se, na primeira metade do século XX, predominaram estudos formalistas com base em Saussure, na segunda metade desse mesmo século, ganharam espaço expressivo estudos formalistas de base gerativista. A base gerativista foi criticada por idealizar a noção de falante e por querer aproximar a linguística de uma disciplina positivista. Essa noção de maior cientificidade na teoria gerativista está relacionada com a imanência da língua e a busca de universais linguísticos por representações matemáticas presentes em todas as línguas do mundo. Pretende-se, assim, em tese, constituir uma *Gramática Universal*, a qual todos os seres humanos seriam dotados como condição inata. Ou seja, os seres humanos seriam dotados como espécie de um conjunto de conhecimentos linguísticos presentes em todas as línguas. Sobre essa cientificidade da teoria gerativista, Rajagopalan (2006, p. 153) ressalta, criticamente, que:

[...] o caráter científico que a linguística passou a reivindicar, sobretudo a partir da revolução chomskiana, fazia com que os linguistas da geração anterior – os seguidores da linguística estrutural [herdeiros de Saussure] – parecessem meros amadores brincando de fazer ciência. [...] a linguística [sob o olhar dos seguidores de Chomsky] só podia reivindicar o status de verdadeira ciência se conseguisse atingir, além da adequação observacional e descritiva, uma adequação explanatória [...]. E a adequação explanatória significava, para ele, fincar a competência linguística em princípios ainda mais abstratos.

O programa chomskyano tornou-se, na segunda metade do século XX, cada vez mais abstrato e matemático, aproximando, assim, a Linguística das ciências naturais. A disciplina começou a trazer em si formulações exatas, precisas e de abstração pura. O nível de dificuldade e de abstração passou a ser concebido por muitos como sinônimo de *ciência*, “porque implicava verificação, neutralidade e quase uma “asepsia”, um isolamento rigoroso de fatores externos como *sociedade*, *cultura* e *história*, variáveis que, nessa visão, comprometeriam a exatidão das teorizações” (CERUTTI-RIZZATTI; HAMMES RODRIGUEZ, 2011, p.19). Em contraponto ao programa gerativista nas décadas do Século XX, muitas linhas de pesquisa – como a Sociolinguística Interacional, a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Análise da Conversa e a Etnolinguística – potencializaram o estudo da linguagem de dimensões sociais. O foco destes estudos passou a ser os seres humanos em situação real de fala, como aponta as autoras Cerutti-Rizatti e Hammes Rodriguez (2011, p.22):

Nas últimas décadas do século XX, pesquisas na área da Sociolinguística e na área das teorias de texto e de discurso começaram a focalizar de modo mais efetivo a língua em uso e as implicações da atividade enunciativa e interacional; ou seja, passaram a

dar destaque às ações discursivas em contextos específicos, preocupando-se com as implicações de sentido depreensíveis dessa abordagem. O foco desses estudos passou a ser os sujeitos interactantes, isto é, os seres humanos em situações reais de fala.

É nesse contexto que o campo da Política Linguística (PL) como Política Educacional ganha enorme relevância para corroborar com o trabalho da Linguística Aplicada (No próximo capítulo dedicaremos um espaço para falar da Política Linguística). Ao trabalhar com problemas socialmente relevantes como, por exemplo, o planejamento de ensino de línguas, a manutenção, revitalização e educação linguística envolvendo línguas minoritárias, a PL começou a atuar interdisciplinarmente com a LA. Paralelamente, a LA aos poucos vai se afastando de sua fase *aplicacionista*, na qual teorias linguísticas eram aplicadas pela metodologia Top/Down, sem que as pesquisas realmente dialogassem com os agentes envolvidos nelas. Entendemos que a *interdisciplinaridade* contribuiu para que uma visão politicamente comprometida fosse relevante, atentando para a perspectiva dos próprios falantes excluídos, conforme sinalizado por Oliveira (2007, p.91) sobre as políticas linguísticas:

A política linguística é a tentativa de estruturar os estudos linguísticos desde a perspectiva das lutas políticas dos falantes: as lutas tanto dos indígenas como dos imigrantes para a manutenção das suas línguas, a luta dos excluídos da cidadania pela desqualificação dos seus falares, a luta dos falantes para desenvolver novos usos para suas línguas. Ao linguista cabe identificar essas comunidades linguísticas, cada uma delas com suas histórias e estratégias políticas, e se aliar a elas, construir com elas, em parceria, as novas teorias que darão o tom no século XXI. Isso implica entender o funcionamento do poder, ou dos poderes.

Assim, no campo da Linguística Aplicada, foi se tornando cada vez mais premente a necessidade de se apresentar reflexões e resultados de pesquisas voltados para problemas reais, situados em práticas sociais compartilhadas pelas pessoas, sendo a educação básica o foco do nosso argumento em curso. Sobre essa transformação nas pesquisas em Linguística Aplicada, Moita Lopes (2006, p. 23), comenta:

[...] São necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sócias que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação – uma dimensão que o campo de LA raramente contempla (cf., porém, Cavalcanti, neste volume). É preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista: uma dimensão essencial em áreas aplicadas (Bygate, 2004).

Essa visão de engajamento político-pedagógico do linguista aplicado, evidenciando uma relação entre as dimensões acadêmica e política, é também reforçada por Damianovic (2005, p.188):

Qualquer produção de conhecimento gerada pelo linguista aplicado deve, portanto, responsabilizar-se por um projeto político –pedagógico que busque transformar uma

sociedade estruturalmente estruturada. Segundo Pennycook (1998, p.24), essas desigualdades sociais ficaram latentes na década de 90, que foi marcada pela presença de iniquidades construídas a partir de diferenças de gênero, raça, etnia, classe, idade, preferência sexual e outras distinções que conduziram às desigualdades opressoras.

Neste contexto, entendemos que a influência do *interacionismo verbal* como orientação filosófico-linguístico para a educação em língua(gem) na sociedade democrática começa a produzir sentidos que vão além da mera legitimação da linguística enquanto ciência. Além disso, busca contrapor-se à exclusão dos sujeitos da co-construção dos sentidos de uma língua em uma comunidade linguística. Faz necessário, para a educação em linguagem, considerarmos a língua em uso, como comenta Signorini (apud Moita Lopes 2006, p. 186):

O foco da língua em uso nos termos aqui propostos exige uma compreensão aprofundada de sua dimensão histórica, social e política e de seus modos de participação na configuração do que se apresenta para o falante, e também para o analista, como realidade objetiva numa situação dada. Nesse sentido, o foco está na língua objetivada nas/pelas práticas sociais, tanto quanto nas/pelas práticas científicas de construção de um objeto de estudo. Portanto, o foco está na língua enquanto componente não pronto, anterior ou dado, uma vez que emerge dessas práticas, indexicalizando dispositivos de produção/recepção de diferentes planos contextuais, reproduzindo, transformando ou subvertendo o que, na dinâmica dessas práticas, já vinha se consolidando enquanto forma, função, procedimento, ordem etc.

Nesse breve histórico, é importante mencionar, ainda, que a gênese dessa abertura para uma virada pragmática da Linguística Aplicada (LA) no Brasil em relação ao ensino de língua(gem) se deu a partir da publicação do livro *O texto em sala de aula* (1984), organizado pelo professor João Wanderley Geraldi, no qual uma série de autores buscam ressignificar o ensino da gramática, da leitura e da produção de textos nas aulas de língua portuguesa. Essa obra orienta-se, em grande medida, pelo pensamento de Bakhtin e seu círculo. Um outro marco foi a publicação de *Portos de Passagem* (1991), no qual Geraldi recupera o pensamento de Carlos Franchi (1932-2001), enfatizando a importância das práticas de linguagem e do projeto de dizer dos alunos em texto orais e escritos, como apontam Mendes-Polato e Menegassi em artigo recente:

[...] em “Portos de Passagem” (1991), ao recuperar e mais uma vez reacentuar, dialogicamente, as vozes de Franchi (1987) sobre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas em “Criatividade e gramática”, texto em que se coloca em xeque o ensino gramatical normativo, a valorizar as práticas de linguagem que se consubstanciam e trabalham no trato com o texto em situação de ensino (MENDES - POLATO e MENEGASSI; 2020, p.1061)

Mais recentemente, percebemos uma intensificação de pesquisas e trabalhos voltados para a perspectiva *dialógica de trabalho com a linguagem* (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010, RODRIGUES; ACOSTA-PEREIRA, 2016; MOURA; MIOTELLO,

2016; BRAIT, 2008, 2017; RODRIGUES, 2005; SOBRAL; GIOCOMELLI, 2016), com enfoque na prática da educação em linguagem na Educação Básica. Registre-se que a concepção de língua no Círculo de Bakhtin é diferente da Análise do Discurso francesa (AD), uma vez que a “Análise Dialógica do Discurso” (ADD) sustenta que a unidade real da língua é o *enunciado* posto em diálogo no ato/atividade de interação. Registre-se que a abordagem da Análise do discurso de base dialógica ainda está em construção. Além disso, é preciso atentar para o fato de que a expressão ‘Análise Dialógica do Discurso’ apresenta um problema tautológico em sua construção: O *dialogismo* é de ordem biosemiótica (PONZIO, 2016), ou seja, a própria existência da singularidade está em relação com a universalidade humana, e assim, esta tipificação de análise se confundiria com a filosofia da linguagem. Por este motivo, os professores no programa PPGL-UFSC utilizam atualmente a nomenclatura “Análise do Discurso de base dialógica”. Um exemplo seria a consideração do *gênero do discurso* como fundamento para uma análise de base dialógica, em que o objeto a ser analisado seriam os enunciados postos em interação.

Nesta dissertação, entendo que a Análise do Discurso de base dialógica integra as propostas teórico-metodológicas de ensino que sustentam a linguagem enquanto ato/atividade (veremos este diagrama conceitual no próximo capítulo). Analisar o percurso do enunciado é diferente de analisar o discurso de um sujeito atravessado pela ideologia. A unidade real da língua é, neste caso, o *enunciado* posto em diálogo, no ato/atividade de interação.

A proposta de análise do enunciado implica a consideração da linguagem enquanto ato/atividade de inter-relação dos sujeitos. Ao apontar questões críticas ao subjetivismo e à linguística estruturalista, a Análise de base dialógica coloca-se em uma posição de análise da interação humana como ato/atividade, reforçando o paradigma da alteridade: “O outro no um versus o um no outro”. Essa abordagem analítica tem a interação humana como ponto de partida, através do enunciado real inserido no gênero do discurso. Entendemos que a análise dialógica da linguagem implica o seguinte paradigma, conforme propostos por Authier-Revuz (apud BRANDÃO, 2004, p. 63):

- O dialógico *versus* o monológico;
- O múltiplo, o plural *versus* o único;
- O outro no um *versus* o um no outro;
- O heterogêneo *versus* o homogêneo;
- O conflitual *versus* o imóvel;
- O relativo *versus* o absoluto, o centro;
- O inacabado *versus* o acabado, o dogmático.

Chamamos esse paradigma de paradigma da *alteridade*. Retomaremos esse tema posteriormente. Para discussão sobre a violência escolar e o bullying precisamos considerar a *alteridade* como um conceito indispensável da educação em linguagem. Inicialmente, refletimos que a violência 'proteica' como violência da eficiência se dá como uma distorção da compreensão sobre a *alteridade*.

Tendo feita essa apresentação geral sobre o Círculo de Bakhtin, os conceitos de linguagem e de sujeito, sobre uma história da Linguística Aplicada e a orientação dialógica de análise do discurso, a seguir apresento com mais detalhe os seguintes itens: (i) A Escuta como Ato Ético, que aborda o ato de escuta como ato ético para que a aula de português seja concebida como *encontro*, trazendo uma breve discussão sobre ato ético bakhtiniano para formação da *teoria dialógica do discurso*. (ii) Sobre o conceito de sujeito e o dialogismo, que aborda a importância da *intersubjetividade* em relação à *alteridade* na formação humana para o que chamamos de Linguística da Escuta. (iii) Metodologia de base dialógica: uma abordagem ainda introdutória, no qual discuto introdutoriamente a metodologia de ensino em língua(gens) a partir da teoria dialógica do discurso.

1.1 A escuta como ato ético

Figura 1 – Sala de aula



Fonte: Do autor (2022)

Esta seção busca entender a escuta concebida como *ato ético*. Para tanto, discorreremos sobre o *dialogismo*, assim como o conceito de *ato responsável e responsivo*. Tais conceitos são basilares para uma compreensão da aula como *encontro*.

Partimos do princípio de que somos constituídos pelos outros, porque “a identidade quando construída a partir do eu é uma identidade cartesiana, uma ilusão” (PONZIO, 2010); “A identidade é uma armadilha” - está fala que o filósofo Augusto Ponzio proferiu para professores da UFSCar em evento, foi comentada pelo autor Valdemir Miotello em introdução do livro *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisa em linguística aplicada*, organizado por Rosangela Hammes Rodriguez e Rodrigo Acosta Pereira. A *alteridade* se atualiza enquanto conceito recorrente neste trabalho, pois a palavra alheia está sempre presentes nos processos de interpretação e de compreensão de enunciados. A relação com a *alteridade* é constitutiva e constante e, ao se constituir, o sujeito se altera; segundo o glossário de termos bakhtinianos do Grupo de Estudos do Gêneros do Discurso da UFSCar (2013) “[...] esse processo não surge de sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos.”

A palavra ‘diálogo’ é muitas vezes compreendida como *dialogismo*, mas o dialogismo aqui citado é algo mais complexo que a interação focada de dois sujeitos. Quando enunciamos *dialogismo* estamos fazendo referência à *teoria dialógica do discurso*. O diálogo enquanto palavra traz um sentido polissêmico que pode designar também a relação da singularidade com a universalidade, pode também estar comentando a relação entre objetos culturais ou, ainda, estar em um discurso trinitário reportando o próprio diálogo enquanto conceito; e pode estar se referindo ao passado e ao futuro em intertextualidades em diálogo nos trabalhos artísticos e literários. A compreensão, como apontaremos ainda nesta seção, é considerada a forma mais importante de diálogo, tanto em Paulo Freire (1921 -1997), como também em Bakhtin. Isso se dá pelo fato dos dois autores refletirem o enunciado em interação como um ato social. Assim, para esses autores, o conceito de *dialogismo* é indissociável do conceito de *interação*, como aponta o professor Adail Sobral (2009, p. 33):

O conceito de dialogismo, vinculado indissolavelmente com o de interação, é assim a base do processo de produção dos discursos e, o que é mais importante, da própria linguagem: para o Círculo, o locutor e o interlocutor tem o mesmo peso, porque toda a 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. A linguagem para o Círculo define-se precisamente a partir dessa cadeia ou corrente mutante de enunciações, de enunciados concretos, sem prejuízo da estabilidade relativa das “frases”, das “formas da língua”, que são o material das enunciações, mas não sua essência.

A *teoria dialógica do discurso* tem sua fundamentação teórica nos escritos de Mikhail Bakhtin: *Para Uma Filosofia do Ato Responsável e Arte e Responsabilidade* e, como já apontamos, os comentadores afirmam que nestes textos já estão de forma embrionária todas

as influências epistemológicas da interação verbal como ideário filosófico-linguístico. Avancemos ao *ato de escutar*, pois é este o foco do nosso empenho nesta seção.

Entendo que o ato de escutar relaciona-se com acolhimento e integração dos sujeitos por meio da língua(gem). Assim, relaciona-se com a constituição da subjetividade humana pela *alteridade*. Por conta disso, a palavra diálogo agrega vários sentidos, sendo que defendemos o sentido de diálogo como expansão epilinguísticas para educação em língua(gem). A pretensão do diálogo *lato sensu* é a integração pelo ato social, apesar do tensionamento dialético estar sempre presente nas contra palavras. A abordagem aqui mencionada fundamenta-se no processo integrativo pela linguagem. A *exotopia* é condição para a escuta. A exotopia escuta e acolhe. Ao escutar, o extracomunitário abre-se na educação em linguagem.

Ressalta-se que o extracomunitário não está fora, mas é o excedente da comunidade de trabalho. O extracomunitário não é um opositor, mas sim, aquele que acolhe e abre a comunidade para a integração através da linguagem. A aula concebida como *encontro* propõe o fórum como estar fora do ordenamento, da jurisdição, sendo que o extracomunitário constrói uma comunidade multicultural, aberta para uma *diferença não – indiferente*, conforme aponta Ponzio (2010, p. 30).

[...] esta extracomunidade, deveria ser a possibilidade de uma atitude dissidente, em que a dissidência não é absolutamente fechar-se, não é torre de marfim, não é exaltar-se, não é possuir a verdade. A dissidência é não polêmica, não opositora, não conflitual, não é de um partido, não é de movimento, não é de grupo, não é de associação. Até mesmo o movimento do Fórum Social, que ultimamente reuniu todos juntos em Nairóbi, todos juntos ali, o lugar onde vivem juntos os ricos mais ricos e os pobres mais pobres, repropõe o velho esquema de encontro como reunião em um determinado lugar, todos juntos na praça, na estrada. (PONZIO, 2010. p.30)

A exotopia, também nomeada de extralocalidade, é uma categoria filosófica que possibilita a discussão sobre Ética e Estética. O excedente de visão é o que fundamenta a concepção de sujeito *responsável* e *responsivo* de Bakhtin:

[...] Mesmo para compreender o outro, vou até ele, mas volto ao meu lugar. Apenas do meu lugar, único, singular, ocupado apenas por mim, é que posso compreender o outro e estabelecer com ele uma inter-ação. A extra-localização é que põe meu compromisso ético na roda. [...] A exotopia é minha possibilidade de responder. E também é minha obrigação de assumir minha responsabilidade. Ser responsivo e responsável são decorrências da minha extra-localização em relação ao Outro. O que penso não é uma cópia do pensamento do outro, e vice-versa. É antes uma busca de completude. O meu pensar na relação com o pensar do outro, fora de mim. (GEGE, 2013 p. 46)

Tendo em vista que o sujeito bakhtiniano é o sujeito responsivo e *responsável*, a responsabilidade nos atos de interação concreta postos em atividade nos propõe a Ética como campo filosófico no âmbito da linguagem. A discussão sobre Ética e linguagem não pretende

se exaurir em nosso trabalho. Sabemos que muitos trabalhos no campo da filosofia discorrem sobre essa tematização. O importante aqui é apontar Bakhtin como filósofo moral que avança para a linguística e para teoria literária. Essa dimensão é relevante, pois a escuta é um ato ético. É um ato que implica uma responsabilidade por parte do sujeito.

Na perspectiva enunciativista de língua(gem), não é apenas o fato da escuta ser anterior à fala que enaltece nosso argumento em curso, a questão da alteridade se vincula também à aquisição da linguagem: os seres humanos aprendem os signos elencados em suas comunidades linguísticas, e através do mundo dado (o sensível) o apreendem (o inteligível). Não podemos propor uma metodologia de base dialógica que não concebe “língua” e “sujeito” no mesmo direcionamento. Uma metodologia de base dialógica necessita antes de tudo de uma **Política Linguística de Base Dialógica**, que implica um posicionamento responsável por parte dos docentes e gestores. Ao fundamentarmos a nossa *escuta* docente como acolhimento, pretendemos aprender a escuta dos saberes comunitários, respeitando o plurilinguismo, as opções religiosas, os rituais e as cosmovisões de cada subjetividade, para que a aula seja, então, concebida como *encontro*. Com isso, trata-se de uma prática pedagógica sensível à diversidade, atentando para as relações étnico-raciais.

Assim como a *escuta*, assumimos que a leitura e a escrita concebidas com o *ato* são os alicerces de uma concepção integral de educação em linguagem. A partir de considerações bakhtinianas, a leitura concebida como *ato* pressupõe a ausculta, e a escrita pressupõe o dizer(se), o inscrever-se. Essa perspectiva orienta o que entendemos como contribuições da perspectiva dialógica da linguagem para as políticas linguísticas. Nesse sentido, compreendemos que a escola é um espaço democrático, plural e de construção de autonomia e liberdade, espaço onde a constituição da subjetividade, através da alteridade, é constituída, e a união do aprender com o ensinar faz do ensinar algo maior do que o verbo intransitivo, conforme proposto por Paulo Freire:

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo – relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 1996, p. 23)

É importante lembrarmos que linguagem como constitutiva deste sujeito social, este sujeito *responsável e responsivo* pelos enunciados que recebe e que evoca, é o que aproxima o pensamento freiriano ao ideário de Bakhtin. Trata-se de *responsividade* humana “posta como tarefa”. E o diálogo posto como tarefa do ensinar nos remete à palavra compreensão. O verbo “compreender”, para ambos os autores, é uma forma de diálogo (o diálogo para eles busca a integração dos sujeitos através da linguagem). Assim nos mostra a pesquisadora Danitza Dianderas da Silva (2012, p.97) sobre a compreensão ativa:

A compreensão deve ser ativa, contendo um início de resposta, pois assim ela nos permite entender o tema. Para compreendermos a enunciação de alguém, devemos nos orientar para o lugar apropriado à situação correspondente, pois tendemos compreender cada palavra da enunciação de que estamos participando, e corresponder com uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais substancial e mais profunda for essa réplica, mais real é a nossa compreensão, constituindo uma enunciação ativa e responsiva. Daí que a compreensão é considerada como uma forma de *diálogo*, pois compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. Assim, a significação é o efeito da interação entre locutor e receptor por meio da interação verbal.

Nessa abordagem, o ser humano está em constante transformação, pois o diálogo das vozes do discurso está sempre aberto. Mesmo o diálogo eventivo ou na esfera prático-cotidiana está em aberto, pois a subjetividade dos agentes envolvidos no diálogo está em constituição. As nossas palavras são tensionadas em contrapalavras e, assim, nos integramos buscando compreensão dos enunciados nas esferas da atividade humana. Essa concepção do dialogismo como diálogo entre interlocutores nasceu na dialética aristotélica entre ato e potência, na qual a inconclusibilidade da linguagem enquanto atividade torna-se atemporal. O dialogismo também faz referência ao diálogo de enunciados em tempos históricos distintos. Nessa perspectiva, não existe tese e anti-tese; o que está posto são duas teses ou mais em diálogo, o que Adail Sobral (2019) nomeia de *síntese bakhtiniana*, pois mesmo em tensionamento, essas forças imateriais da linguagem admitem o refratário, trabalhando em integração pela linguagem enquanto ato/atividade.

Mais especificamente sobre o diálogo, trata-se de uma palavra polissêmica, podendo se referir à interação verbal focada de dois enunciados como, também, à relação de um texto com o *discurso reportado* ou, ainda, à relação entre o *singular* e o *universal*. De qual diálogo estamos falando? Bakhtin sustenta que a unidade real da *língua* é o *enunciado* posto em diálogo, a interação de, pelo menos, dois enunciados, sendo que essas enunciações possuem camadas (abriremos à frente) que se estendem do ato à esfera de atividade e vice-versa. Outra característica do *diálogo* é a alternância dos sujeitos do discurso, conforme a definição posta pelo Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe):

[...] Como mundo partilhado, lida-se com o inconcluso, com uma *realidade* em constante formação. Nesse mundo partilhado, afirma Bakhtin, vive-se “em um mundo de *palavras* do *outro*, de tal modo que as complexas relações de reciprocidade com a *palavra* do *outro* em todos os campos da *cultura* e da atividade completam toda a vida do homem”. A alternância dos sujeitos do discurso é uma das características do *diálogo*, que exige um princípio absoluto e um fim absoluto na ação de cada falante. Essa conclusibilidade específica do *diálogo* garante a ação responsiva e estabelece relações de pergunta, objeção, aceitação, ordem etc. O *diálogo* real entre dois falantes é constituído por ao menos dois *enunciados* plenos e acabados, e se constitui na forma mais simples e clássica da comunicação discursiva. (GEGe, 2013, p.31).

Assim, sendo a dialogicidade biosemióticamente imanente aos seres humanos, a *alteridade* atravessa o humano, pois o outro é imprescindível para sua constituição. Ao concebermos que os sujeitos são constituídos socialmente por meio da linguagem, no âmbito da cultura e das relações que estabelecem entre si, o *ato de escuta* torna-se o próprio acontecimento constitutivo do sujeito, o que implica a sua participação no processo de inter-relação social. Nesse contexto, o sujeito é *responsivo* e *responsável* por seus enunciados, pois tanto a escuta como também a leitura e a escrita são constituídas socialmente.

Entendemos que a escuta se refere, também à questão: o que se escuta? Como a significação é produzida no ato de escuta? Sobre o conceito de significação, cabe mencionar a discussão feita por Volóchinov sobre o problema da significação, com atenção à distinção entre significado e tema:

O estudo da significação de um elemento linguístico, de acordo com a definição dada por nós, pode se desenvolver em duas direções: em direção ao limite superior, ao tema – porém, nesse caso temos o estudo da significação contextual da palavra nas condições de um enunciado concreto; ou ele pode tender ao limite inferior, ao limite da significação. Neste caso, será o estudo da significação da palavra no sistema da língua, ou, em outros termos, da palavra dicionarizada. (VOLÓCHINOV, 2017. p. 231).

Entendo que o problema da significação apontado por Volóchinov (2017) é uma questão importante quando tratamos da dimensão *intrasubjetiva* do *ato de escuta*. Trata-se de dois níveis de sentido inscritos no enunciado, como apontado por Britto:

[...] dois níveis diferentes num enunciado linguístico para dar conta do aspecto dinâmico da linguagem: o “tema” e a “significação”; enquanto a significação é constituída dos elementos da enunciação que reiteráveis e idênticos a cada vez são repetidos, o tema é o sentido da enunciação completa, individual e não reiterável; ele se apresenta como expressão de situação histórica concreta que deu origem a enunciação. A significação está no tema, que constitui um nível superior da linguagem. (BRITTO, 2015, p. 93).

Tendo feita essa breve discussão teórica, passo a enfocar a esfera educacional. Ao concebermos a *escuta* como *ato*, buscamos questionar a polarização que tem sido posta sobre as abordagens da escuta na esfera escolar. Assim, a abordagem *sociologista*, ao assumir a

interação verbal como produção de sentido, tem sido equivocadamente tomada como antagonista da abordagem *cognitivista*². Trata-se de problematizar essa polarização e assumir que a integração de diferentes perspectivas acerca da *escuta* – salvaguardadas suas bases filosóficas – é de grande importância para que tanto a *subjetividade* quanto a formação ética do estudante não sejam negadas na educação em (*língua*)gem.

Aqui, importa ter presente que a modalidade escrita da língua é uma tecnologia recente na humanidade. A criança aprende a escrever desenhando o alfabeto e as palavras, o que Vigotski (2000 [1978]) aponta como simbolismo de segunda ordem, sendo a oralidade de primeira ordem. No contexto escolar, o *ato de escutar* deve ser entendido como um movimento a partir da *intersubjetividade* em direção a *intrassubjetividade*, assumindo a linguagem como instrumento de mediação simbólica, seja na escrita ou na oralidade, conforme sugerido por Vigotski (2000 [1978], p. 140):

Um aspecto desse sistema [linguagem escrita] é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais por sua vez são signos das relações e entidades reais. Gradualmente esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece, e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

Já a ancoragem bakhtiniana nos faz assumir o *texto* como uma unidade real de sentido, na qual o sujeito é convocado ao pensamento emotivo-volitivo, à não-indiferença. O sujeito responde ao texto enquanto ‘obra’ acabada e produz o sentido no *encontro* com o autor:

A obra, como réplica do diálogo, está disposta para resposta do outro (dos outros), para sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva, como réplica do diálogo, está vinculada a outras obras-enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso. (BAKHTIN, 2003 [1952-53]), p. 279)

É importante, portanto, atentarmos para a materialidade do texto, porque é ele que será objeto da operação *intrasubjetiva* dos sujeitos. Para o *encontro* de autor e intérprete, importa que o leitor (intérprete) dê entrada, em seu sistema cognitivo, da materialidade textual, o que nos leva ao conceito de *texto*, o qual, além de um produto cultural, é percebido como uma

² Caderno de anotações de aula. Dra Cerutti – Rizzati 2017.

unidade de linguagem, como aponta Costa Val (1999, p.3) na perspectiva da Linguística Textual:

Antes de mais nada, um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. Tem papel determinante em sua produção e recepção uma série de fatores pragmáticos que contribuem para construção de seu sentido e possibilitam que seja reconhecido como um emprego normal da língua.

Neste trabalho, não restringimos a concepção de *texto*, na acepção de Slakta (1971, *apud* BRITTO, 2015. p. 95), como “ação verbal e matriz, onde a língua ganha sentido.” Entendemos que o texto pode ser realizado em diversas modalidades e não apenas na linguagem verbal. Isso posto e respeitando as diferentes semioses, para as finalidades aqui expostas, abordaremos apenas o texto verbal na modalidade falada da língua. E, para fazer isso, é relevante ter presente que o plano da *intrassubjetividade* do *ato de escuta* pressupõe o reconhecimento do signo verbal no sistema linguístico – e da consciência fonológica. O sujeito responsivo, para ir ao *encontro* de seu interlocutor e conhecer seu projeto de discurso, necessita decodificar o texto na modalidade oral e depreender implícitos, o que exige operações cognitivas que têm lugar na *intrassubjetividade*.

Para conhecer, importa substancialmente decodificar o texto [modalidade oral] e depreender implícitos, dois processos exigidos do sujeito na sua individualidade, ou, na *intrassubjetividade*. Evidentemente, essa dimensão só se justifica no movimento que vai da *intersubjetividade* para *intrassubjetividade*: como quer Vigotski (2000 [1978]), na direcionalidade do percurso *interpsicológico* para o percurso *interpsicológico*. Sob esta perspectiva, decodificar e depreender implícitos – com todos os desdobramentos dessa depreensão – são demandas *intrasubjetiva* decorrentes do *encontro* como o outro por meio da escrita; não houvesse o *encontro*, não haveria tais demandas; e, por haver *encontros* anteriores, há referências totalmente construídas a serem agenciadas nos processos de decodificação e depreensão de implícitos. (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS; 2014, p. 230).

Assim, o *encontro* do intérprete (audiência) e autor através do *texto* é entendido por nós como suscitando importantes práticas pedagógicas, que contemplem uma relação histórica entre sujeitos pelas escuta na modalidade oral da língua, relação em que se exige atividade intrapsíquica (VIGOTSKI, 2000 [1978]). O *texto* na modalidade oral sugere um leque de significações possíveis, ilimitadas e definidas.

A *escuta*, enfim, é por nós concebida como *ato* na relação entre *intersubjetividade* e *intrassubjetividade*. O enunciado linguístico só produz um sentido singular a partir do que já é realidade histórica para o sujeito.

[...] a ênfase no aspecto situado e irrepitível dos atos não nega os elementos repetíveis, constantes, da estrutura processual dos atos humanos, base da possibilidade de generalização a partir do específico, que é um dos pontos altos de

todo a arquitetônica bakhtiniana: todo enunciado cria o novo, mas só pode fazer a partir do já existente, sob pena de não ser compreendido. (SOBRAL, 2005, p 25).

Isso posto, vale sublinhar que, para conhecer o projeto de dizer do autor do enunciado e poder ir ao *encontro* dele, o *sujeito* relaciona-se com o mundo dado (o sensível) a partir da *intersubjetividade*, em movimento ao mundo inteligível (a apreensão do mundo) na dimensão *intrasubjetiva* do ato de escutar.

Para o Círculo, o sensível (o mundo dado, *dan* em russo) e o inteligível (a apreensão do mundo, o postulado, *zadan* em russo) estão necessariamente interligados: a apreensão do mundo envolve de um lado a unidade do ato (ou seja, a junção entre o processo de realização concreta do ato em seu aqui e agora no mundo dado, e, de outro, a organização do conteúdo do ato. Essa organização, por conseguinte, só faz sentido à luz da realização concreta, mas constitui em contrapartida o plano de apreensão do resultado do ato, que é o material por meio do qual reconstituímos o processo. (SOBRAL, 2005, p. 25)

Além disso, dado que também enfocamos o uso de diversas semioses na educação em língua(gem), a abordagem dialógica também corrobora com uma perspectiva de linguagem musical/audiovisual, no qual o ato de *escutar* engloba uma dimensão que não se restringe à dimensão verbal, mas inclui a dimensão melódica, prosódica, contextual, entre outros.

Mais especificamente: enquanto ouvir é apenas uma ação fisiológica e perceptiva, *escutar* é um *ato de ler* no sentido lato senso do termo, se colocar em lugar de *ausculta* para encontrar o autor. Auscultar é ler o timbre e o volume da entonação, o seu ritmo, a forma do enunciado verbal, a intencionalidade da autoria, a vocalização, os movimentos proclíticos nos pronomes de uma língua, a situacionalidade, o contexto, a tematização/significação e etc. Entendo que esses são alguns dos elementos estéticos e estilísticos a serem trabalhados em vivências educativas que concebem a escuta como ato.

Importante, ainda, apontarmos que auscultar não se resume apenas à linguagem oral da língua. O verbo auscultar, na perspectiva enunciativista, tem um sentido expandido, ou seja, carrega em si a capacidade de compreensão do enunciado. Explico: Existe ausculta na linguagem de libras, na linguagem gestual, visual, entre outras. A ausculta é a responsividade que refrata e reflete o enunciado. Ao interagir em libras, por exemplo, o interlocutor ausculta e responde. A ausculta é a capacidade de compreensão do enunciado. Diferentemente do *audire* (ouvir), *ausculta* (escutar) não deve ser relacionado erradamente com a simples percepção do som, escutar é o ato de compreender o sentido, o tema.

A escuta (ausculta) é, portanto, elemento fundamental para existir o diálogo. O educador Paulo Freire, segundo professor Walter Kohan da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), desenvolve uma 'pedagogia da escuta' por conta de curiosidade discente, a

esse diálogo da curiosidade por contingência busca uma 'pedagogia da pergunta' (tematização proferida no VII Colóquio de Diálogos Freirianos)³. Pensamos, ainda que introdutoriamente: desenvolver uma pedagogia da escuta é desenvolver o *dialogismo* imanente no ato social. O ato de educar como ato social só é possível se entendermos como sendo inalienável, o ato, ao próprio diálogo e a compreensão do enunciado. Só existe diálogo quando existe compreensão, ou seja, quando existe escuta. A escuta, portanto, para ser concebida como ato, assim como a leitura, não permite alibi, ou seja, não permite imposturas como alguém que escute em meu lugar (a palavra em ausência e o discurso reportado) (BAKHTIN, 2011 [1920-24]); 2017 [1940].)

Entendo que o *ato de ler* e o *ato de escutar* são concepções que não permitem imposturas, pois não é possível alguém que compreenda no meu lugar. A compreensão e o diálogo são tomados em sua singularidade. Não é possível alguém escutar ou ler no meu lugar. Trata-se de minha vivência a ser assinada por mim. Tanto o ler como o escutar, concebidos como atos, são incompletudes que unem a ética e a estética na *responsabilidade do intérprete* (em música o intérprete é o leitor – quem ausculta). A essa união entre a ética e a estética amalgamadas no enunciado, desdobramos a necessitância da Linguística Aplicada e a Política Linguística trabalharem transdisciplinarmente.

Tendo presente que, neste trabalho, buscamos entender a escuta como *ato*, como *encontro*, a arquitetônica aqui em discussão implica a relação entre audiência (intérprete) e o autor, ou seja, a relação de quem enuncia com o outro/compreendedor. A *arquitetônica do ato* é apresentada nos primeiros escritos de Bakhtin e percorrerá todo o ideário de sua obra. É importante pensarmos que tal arquitetônica não se refere apenas à modalidade oral da língua, mas se estende à escrita, como Bakhtin (2003 [1952-53], p. 272) escreve: “Tudo o que aqui dissemos [sobre a oralidade] refere-se igualmente [...] ao discurso escrito e ao lido.”

Registre-se que o conceito de *ética*, tão caro para uma perspectiva orientada para a escuta dialógica, só pode ser construído no interior da *arquitetônica do ato*, no mundo vivido, e não no idealismo universal do *dever ser*, dos valores oficializados e impostos pelos campos da cultura. Assim, o dever ético dialoga com o universal, mas realiza-se de maneira específica, a partir do sujeito historicamente situado que *assina o ato*, e não na razão prática caracterizada por um domínio teórico sobre o mundo real.

É notável que Bakhtin, já no início dos anos 1920, refletindo sobre Kant e o neokantismo, delimite exatamente, no seu escrito sobre a filosofia da ação [ato] responsável, os limites da razão teórica e da própria razão prática situada dentro dos limites do teoreticismo, da consciência tematizante, objetivante: trata-se de

³ Dias 21 e 22 de maio de 2019, no Centro de Ciências Humanas e da Educação/UDESC – Florianópolis - SC

colocar o outro como imprescindível dentro de uma arquitetônica dialogicamente estruturada que encontra expressão na sua palavra e que requer da parte do eu a posição de calar e escutar, que requer uma posição de não- indiferença de participação, de compreensão respondente. (PONZIO, 2008, p. 257)

O *ato*, então, apresenta-se como um evento singular, unitário, sem álibi. O *ato* é o momento em que o sujeito é convocado a pensar e a sentir:

E para isso que o sujeito é convocado, é uma convocação. Não é algo que eu faça de forma fortuita. Eu sou obrigado a fazer, eu sou convocado a fazer, quem me convoca a fazer é o outro. Vejam que aqui já está convocada a figura do outro, não sou eu que me convoco. (MIOTELLO, 2011, p. 94)

Tendo como base essa reflexão filosófica de fundo, o autor russo propõe um *humanismo da alteridade*, uma concepção orientada para a inserção da *outra palavra* na produção da própria linguagem, uma posição de diferença não indiferente, que por seu turno, integra e constitui os sujeitos que a vivenciam. Com isso, se trata da proposta de um humanismo da alteridade:

[...] trata-se de trabalhar na construção de um humanismo da alteridade. A razão prática kantiana, ainda que assuma como máxima aquela de considerar o outro como fim, é fundada no princípio da consciência, do “eu penso”, ainda de matriz cartesiana, que não instaura o seu desenvolvimento no sentido idealístico. A razão kantiana e neokantiana continua a ser razão da identidade, a razão do humanismo da identidade. (PONZIO, 2008, p. 257)

Entendo que o ato ético da escuta implica um posicionamento responsável por parte do professor. Entendo que essa posição ativa, *responsável* (ética) e *responsiva* (dialógica) aproxima a LA da PL na *pesquisa* que dialoga com a escola. O pesquisador-docente entende o corte epistemológico marxista (espoliação/desigualdade material) e a *alteridade relativa* (docente-discente) a partir dos limites e desafios da mediação e da escuta. Entendo que a distribuição do livro didático e a reformulação dos espaços de leitura nas escolas e nas universidades são apenas funções compensatória quando nosso objetivo é uma *metodologia de base dialógica*.

Assim, os problemas socialmente relevantes não estão apenas na linguagem, estão nas relações humanas e na vida concreta: O número máximo de alunos com a mesma faixa etária no contra turno, o orçamento de materiais e de espaços para práticas de linguagens, a mediação docente, o ônibus escolar noturno que não passa no bairro, a dificuldade de leitura de jovens e adultos em áreas de tráfico e milícia, a distribuição de cestas básicas na capilaridade das redes municipais. Por conta disso, educar é um *ato* e não uma ação que possa ser reproduzida estruturalmente, na imaginação autoritária de estado, como exposta por Althusser (o aparelho

ideológico). Assim, reafirmar a concepção bakhtiniana de *ato* torna-se importante por compreendermos que o *ato de escutar*, o *ato de ler* e o *ato de escrever* sejam as principais práticas da nossa docência na Educação Básica, nas quais os fundamentos epistemológicos para a educação em linguagem devem ser retomados e aplicados em uma perspectiva de historicidade e *intersubjetividade*. Defendemos o ato de escutar, o ato de ler e o ato de escrever vinculados à diversidade de semioses que os artefatos culturais nos apresentam.

Por fim, reconheço que filiar-se, hoje, ao pensamento bakhtiniano, como escreve Amorim (2009, p. 41), “[...] somente pode ser entendido como ferramenta crítica ou ato de resistência.” Assim, a aproximação filosófica desta concepção de *ato* com a prática da educação em linguagem não é fortuita; sabemos que tanto o conhecimento adquirido no processo escolar quanto aquele adquirido para além dele são objetivações culturais humanas e, por conseguinte, quando tomados em si e por si mesmos, fazem-se indiferentes a quaisquer singularidades (AMORIM, 2009). Assim, a partir do exposto, indagamos: Como ensinar uma língua que já sabemos falar? O que é um projeto de dizer? Qual a importância de práticas sociais da linguagem como roda de leitura e a rádio escolar? Por que devemos aprimorar o pensamento crítico e a leitura dos nossos alunos? Qual a dimensão da importância de conceber a escuta como *ato*? Entendemos que essas e outras perguntas são respondidas pelo ideário bakhtiniano e por seus comentadores, sendo que o início dessas reflexões está contido em sua concepção de *ato responsável*.

Tendo discutido a escuta como ato ético para que a aula de português seja concebida como *encontro*, trazendo uma breve discussão sobre ato ético bakhtiniano para formação da *teoria dialógica do discurso*, passamos agora para a próxima seção, na qual abordaremos o conceito de sujeito e o dialogismo, discutindo a importância da *intersubjetividade* em relação à *alteridade* na formação humana.

1.2 Sobre o conceito de sujeito e o dialogismo

É importante retomarmos a compreensão de que a nossa concepção de *sujeito*, de acordo com abordagem à qual nos filiamos, não pensa o ser humano idealizado ou absolutamente determinado, pois é impossível concebê-lo fora das relações com o *outro*, e é fundamental que a *intersubjetividade* deixe de ser abordada como acidental ou fortuita e passe a ser abordada como eixo orgânico da realidade linguística (FARACO, 2001).

Em nossa compreensão, a concepção bakhtiniana de *ato*, no que diz respeito à *intersubjetividade* e, por implicação, à *alteridade*, apresenta-se como uma ancoragem fecunda

para o ensino e a aprendizagem na área das Linguagens, pela urgência de a educação suscitar a escuta como *ato responsável, ato ético*, e principalmente, por essa metodologia instaurar o *outro* na ética discursiva, nas relações entre alunos, professores e comunidade escolar.

A *intersubjetividade* e a *alteridade* são conceitos que aproximam a abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski da perspectiva dialógica de linguagem de Mikhail Bakhtin. Essa aproximação não é feita fortuitamente. Ela acontece por ambos os autores conceberem a *língua(gem)* como um produto cultural, constituída por signos que refletem e refratam a realidade. Assim, coloca-se a importância do *outro* e de outras consciências no que se refere à educação em linguagem.

Toda a arquitetura do pensamento dialógico se sustenta na relação com a alteridade. É a presença do outro na constituição da subjetividade, na formação da consciência, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores que dá a originalidade e a radicalidade às perspectivas de Bakhtin e de Vigotski. É nesse ponto que efetivamente o encontro acontece. (GERALDI; BENITES; FICHTNER; 2006, p. 189)

A aproximação destes autores se dá em torno do conceito de *extralocalidade*, que na teoria dialógica do discurso é nomeado *exotopia*. O conceito aproxima os ideários destes autores, é necessário no desenvolvimento infantil a exotopia docente, é uma capacidade humana a ser desenvolvida, poder analisar uma interação estando dentro dela. Apesar do encontro destes ideários, ainda faltam pesquisas que possam detalhar convergências e divergências entre os autores, principalmente em relação a recepção do método psicanalítico e o desdobramento deste em suas obras.

No âmbito do conceito de sujeito na esfera educacional, o não-álibi no *ato de pensar* faz-nos trazer da filosofia moral do Círculo de Bakhtin (com base em FARACO, 2001) a concepção de que a educação em linguagem requer a inclusão do sujeito concreto e histórico, o que suscita a arquitetura do *ato*, na qual o aluno é acolhido como um interlocutor ativo na apropriação do conhecimento, participando das mudanças sociais em relações comunitárias com a escola, e principalmente, um sujeito que tem o direito à voz (GERALDI, 2011).

Nos perguntamos se a concepção bakhtiniana de *ato* é a base epistemológica de sua teoria dialógica da linguagem? Ao conceber o sujeito *responsável* e *responsivo*, esta orientação filosófica não é apenas sobre a linguagem, mas principalmente, uma filosofia da existência. A relação do sujeito com o existir. Sendo a concepção de *ato* um processo de integração entre os aspectos sensíveis e inteligíveis nas inter-relações sociais, que só pode ser realizado pelo acolhimento ao outro, pela alteridade entre os sujeitos nas relações sócios - históricas culturalmente situadas.

É importante, assim, ressaltarmos que o *dialogismo* não se resume ao resultado de assumir uma relação aberta em face aos outros. O *dialogismo* está na natureza da linguagem humana, consiste na impossibilidade de fechamento, de indiferença, de restrição, de não envolvimento. Sobre o *dialogismo*, autor Augusto Ponzio escreve sobre sua refratariedade a síntese:

O diálogo não existe simplesmente onde existe composição de pontos de vista e de identidade, mas consiste justamente na refratariedade à síntese, inclusive a síntese ilusória da própria identidade do eu, a qual, de fato, é decomposta dialogicamente enquanto inevitavelmente envolvida na alteridade, como é envolvido o “corpo grotesco” com o corpo do outro.[...] Dialogicidade e intercorporiedade são faces de uma mesma moeda, fazem parte real, material, da interconexão biosemiótica dos corpos vivos. (PONZIO, 2016, p. 270)

Assim, no que se refere à arquitetônica da *respondibilidade*⁴ do ato – para este aporte teórico, do ato *escutar* canções ou aulas expositivas como pré-texto do ato *de ler* –, sublinhamos que o *dialogismo* não pertence apenas aos momentos ‘eu-para-o outro’ e ‘o outro-para-mim’, mas principalmente, ele é aspecto fundante da concepção de *sujeito*, com o nome próprio, na relação com o *outro*. Assim, o momento ‘eu-para-mim’ é o que constitui no sujeito a noção de *responsabilidade*. Existem relações no ambiente escolar nas quais os agentes envolvidos se ouvem mas não se escutam. Estou tentando atribuir uma responsabilidade singular tanto ao ato de ler individual, como também ao ato de escutar. O sujeito não consegue mentir a si mesmo pois segundo esta perspectiva não existe alibi para a existência, o diálogo consigo fundamenta o *não-alibi* no existir:

O diálogo não é um compromisso entre o eu, que já existe como tal, e o outro; ao contrário, o diálogo é um compromisso que dá lugar ao eu: o eu é esse compromisso, o eu é um compromisso dialógico – em sentido substancial e não formal – e, como tal, o eu é, desde suas origens, algo híbrido, um bastardo. A identidade é um enxerto. (PONZIO, 2011, p. 23)

A interação e o *encontro* não se dão restritamente pelo encontro da *palavra outra e a outra palavra*, desta forma este enunciado seria apenas mais um jogo de linguagem. Por trás deste enunciado está a *subjetividade* em relação com *alteridade*, por conta disso, o filósofo já supracitado, Augusto Ponzio, difere o *interindividual* do *intersubjetivo*, desdobrando assim os conceitos individual/indivíduo preteridos em favor de subjetivo/sujeito. Nesse contexto, a aula de português é considerada um *encontro* pelo que assumimos ser a **Linguística da Escuta**, a

⁴ *Respondibilidade*: neologismo em Língua Portuguesa criado por Sobral (2008) que busca unir a *responsividade* e a *responsabilidade* do ato.

linguística que tem como objeto de estudo o encontro da *subjetividade* com a *alteridade*, o que requer a *ausculta*, do que trata Ponzio (2010), como base na compreensão responsiva proposta pelo círculo de Bakhtin. (CERUTTI – RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013). A *escuta*, enfim, é por nós concebida como *ato* na relação entre o universal e o singular. O encontro da subjetividade com a alteridade a partir da infuncionalidade do texto literário, dos objetos culturais e os signos que constituem a singularidade de cada sujeito. O enunciado linguístico só produz um sentido singular a partir do que já é realidade histórica para o sujeito.

Assim, cabe refletirmos o porquê da dimensão intersubjetiva ser tomada como anterior à dimensão intrasubjetiva. A concepção de linguagem como um sistema de modelagem, que já aproximamos anteriormente com as inteligências múltiplas, ou seja, inteligência linguística e inteligência musical, é ao nosso ver, anterior à própria vocalização articulada no homo sapiens. Supomos que as inteligências agem interligadas. A escuta como ato nos aproxima de uma noção comunitária de aquisição e nos faz retornarmos para a interação verbal como concepção de língua(gem). Essa articulação vocal, por contingência atribuída ao processo de significação que transforma um símbolo em um signo, nos faz refletir sobre uma camada anterior à identificação do objeto: a alteridade. Aprendemos a nos comunicar verbalmente através de interactantes do mundo exterior em uma comunidade linguística e, por isso, a dimensão da matéria como alteridade é anterior à questão da identidade, como já apontamos na seção anteriormente.

Ao chegarmos ao desfecho deste capítulo, refletimos a importância do *direito à infuncionalidade* frente ao produtivismo que avança na financeirização global. A identidade cartesiana continua sendo um problema recorrente, pois a identidade de trabalho, ou uma função de trabalho, nos remete a crítica marxista endereçada aos proprietários das condições materiais do trabalho. O discurso decolonial destituiu o “proletariado” como classe universal, não aprofundaremos este debate por ser um retorno ao *materialismo da alteridade*. Enfim, a imaterialidade da linguagem no processo de constituição da subjetividade nos afasta de uma comunidade de trabalho. É importante lembrarmos que a distorção da categoria ‘trabalho’ já foi usada em campos de concentração na segunda guerra mundial: “*Arbeit mach frei*” (O trabalho te liberta). Ninguém é libertado por ser assalariado, ou mais, ninguém é livre por ter uma função de trabalho para ser aceito em uma nação - estado. O trabalho tecnocrata ou o comércio do trabalho - slogan alienante do marxismo vulgar (W.Benjamin, 1940 – *teses sobre o conceito de história*). O trabalho alienado avança para o campo da linguagem no produtivismo acadêmico. A Política Linguística se afasta do trabalho alienado de comunidades de trabalho no sentido produtivista do termo. Desenvolver metodologias para uma etnografia

de vivências ou debater coletivamente objetos culturais que aprimorem as relações étnico – raciais em comunidades educativas, só será possível ao ampliarmos os trabalhos da Linguística Aplicada em Políticas Educacionais de base dialógica.

A Política Linguística de base dialógica entende as vivências político-pedagógicas como eventos que se afastam de uma identidade de *trabalho – mercadoria* (PONZIO, 2010). A *escuta* como *ato* transforma-se em premissa para o desenvolvimento de metodologias ainda a serem cartografadas, uma cartografia a partir de Políticas Linguísticas como Políticas Educacionais. A educação brasileira sofre de um produtivismo forjado pelos indicadores e as competências da BNCC (2018). O discurso da meritocracia se contrapõe a perspectiva enunciativista de língua(gem). A partir da prática docente em linguagem, notamos a falta de metodologias para práticas de linguagens que discorram sobre enunciados a partir das esferas da atividade humana. Notamos, que as práticas ainda são escassas na capilaridade da rede pública, assim como espaços para a leitura e a vivência de multisemioses.

Sobre o enfoque da *escuta* presente nesta pesquisa, as canções como objeto de ensino (detalharemos no próximo capítulo), assim como textos multimodais em diferentes semioses, defendo que a infuncionalidade⁵ desses gêneros do discurso, tidos como *instrumento* de interação social, facilitam a horizontalização das práticas de letramento (vivências educativas) e as relações afetivas da *alteridade relativa* (função social) entre docentes e discentes (CERUTTI – RIZZATI, 2015; IRIGOITE, 2015). Trata-se da aula de português evocada como *encontro* de vozes, de ritmos, de singularidades. Sobre o conceito de encontro, tem-se:

Reconhecemos, porém, que esse *encontro* delinea-se historicamente com propósitos definidos no âmbito da *funcionalidade* das relações do aparelho escolar: as relações intersubjetivas que se dão nele têm objetivos de formação institucional; no caso da aula de Português, objetivos de educação linguística, metalinguística e epilinguística [grifo meu]. De todo modo, quando propomos usar encontro para uma interlocução reconhecidamente *funcional*, o fazemos exatamente com o propósito de colocar em xeque a diferença indiferente sobre a qual essa interlocução historicamente tem se estabelecido. (CERUTTI – RIZZATI; IRIGOITE, 2015, p.259)

As autoras estão abrindo espaço para o acolhimento e para infuncionalidade do trabalho imaterial com a língua(gem) na relação docente e discente, apesar de fazerem ressalvas por conta da modalidade escrita da língua. As autoras assumem o que, ao nosso ver, é um distanciamento do conceito de *encontro* na acepção de Geraldi (1997), o encontro que se dá pelo texto na modalidade escrita. Nesta pesquisa, interessa o sentido de *encontro* pela escuta dos nossos alunos, dos sujeitos envolvidos nas vivências educativas, para o acolhimento e a horizontalidade da aula concebida como *encontro*.

⁵ A canção como artefato cultural/artístico usado como objeto didático possui uma funcionalidade, mas aqui, estamos ressaltando a sua infuncionalidade na relação entre o mundo da cultura e o mundo da vida.

A aula como *acontecimento* é superada por uma relação infuncional com a *outridade* – uma diferença não – indiferente. Sobre esta clivagem teórica – metodológica que as autoras introdutoriamente propõe – o direito a infuncionalidade nas relações *intersubjetivas* por meio da linguagem, na aula de português concebida como *encontro*, aproximamos apenas como referência o trabalho do escritor Jaques Rancière (1940 -) – *A Partilha do Sensível*, mesmo que ainda necessitando de leitura orientada para não termos problemas epistemológicos, a aproximação é feita pelo fato da *escuta* concebida como *ato* aproximar o binômio *Estética/Política* se contrapondo ao relativismo pós – moderno.

A Linguística da Escuta propõe uma horizontalidade pois assume a palavra do outro como fundamento da existência de cada um de nós. Esse *materialismo da alteridade* é o que nos move e nos traz esperança no ato de educar. Assim, o eu não é uma construção realizada no *eu – para - mim*, pois nosso nascimento social se dá justamente pela nossa relação com o outro, como salienta Bakhtin (2003). Os alunos, e os profissionais da educação, são nossa fonte de vida, compartilhando sonhos, alegrias, tristezas, frustrações...

Ao se dirigir a nós, vai nos emprenhando com seus sons, suas linguagens, suas palavras, suas cantorias, suas risadas, seus olhares, seus gestos...e em algum momento esse movimento constante, intencional, provoca em nós uma resposta. Isso se dá por que nossa consciência foi acesa, foi constituída, por opostos se ligarem, interesses contraditórios aparecem, e as palavras alheias vieram ao encontro das nossas. Só respondemos quando já temos alguma palavra, palavras do estoque social, palavras e signos produzidos e colocados a circular no nosso grupo social, e também já habitados por nós...quando já temos o que responder ao outro. Então aqui se dá início a essa longa constituição do nosso eu...sem um início absoluto e nem um fim absoluto. (MIOTELLO; MOURA; 2016, p. 129)

Nesta discussão, é importante considerar que a ideologia em que o *sujeito* se historia nasce na relação *intersubjetiva* mediada pela própria linguagem (com base em VIGOTSKI, 2000 [1978]; VOLOCHÍNOV, 2017 [1929]), sendo a linguagem um produto social, histórico e cultural; em consequência disso, a concepção do *sujeito* como uma entidade autônoma dá lugar a um *sujeito* que se enuncia em usos da língua historicamente situados. Nesse contexto, no que diz respeito ao *ato de escutar* e ao ensino de Língua Materna na educação de Jovens e Adultos – em experiência docente atual –, o *sujeito* é concebido como um interlocutor ativo na produção da linguagem e dos sentidos delineados por meio dela. A base teórica à qual nos filiamos concebe, assim, o *ato de escutar* e o *ato de ler* como eventos necessariamente sociais (com base em GERALDI, 1997; PONZIO, 2016).

A teoria dialógica do discurso é uma ‘expansão’ fenomenológica acerca da linguagem humana enquanto ato/atividade. A palavra ‘expansão’ usada pelos autores Mensdes – Polato e Menegazzi (2020) tem profundidade semântica a respeito de uma metodologia, mas nada

justifica a negação do caminho inverso: metalinguística – epilinguística – atividades linguística. Na concepção *enunciativista* todas as dimensões do enunciado se amalgamam no *ato responsivo*, ou seja, não existe uma sequência mecânica que possa descrever o momento ou as etapas da compreensão do enunciado na interação, apenas qual a função da linguagem está sendo atribuída naquele momento. Esta sequência: linguística _ epilinguística _ metalinguística é apenas usada para fins didáticos e não é tomada por nós como avaliativa ou como uma evolução na compreensão do enunciado. Esta sequência didática que os autores tomam como expansão é apenas uma metodologia para ilustrar as transformações na perspectiva da Linguística Aplicada. Essa representação proposta pela perspectiva dialógica reconhece uma organicidade na relação generificante do enunciado com as esferas da atividade humana, sendo elas “relativamente” estáveis, propõe variações entre a ordem linguística e epilinguística.

As atividades linguísticas visíveis em simples diálogos entre duas pessoas, reproduzem os processos que ocorrem em níveis mais alargados do tecido social. “Actos de fala institucionais, tais como anúncios, noticiários, comunicados oficiais, relatórios de companhias, entre outros, são todas atividades linguísticas” (Roger Fowler, 1986, p 68). Essas práticas intervêm na organização sócio – econômica regulamentando posições e privilégios de indivíduos e grupos sociais. Na última seção deste texto, mostraremos como as práticas linguísticas ganham importância nas atuais discussões em Política Linguística (PL).

Tendo discutido o conceito de sujeito e o dialogismo, refletindo a importância da *intersubjetividade* em relação à *alteridade* na formação humana, abordando brevemente o *materialismo da alteridade* ao qual essa ancoragem filosófica propõe, passamos agora a última seção do capítulo, na qual abordo introdutoriamente uma metodologia de base dialógica, para refletirmos uma metodologia de ensino em língua(gem) a partir da teoria dialógica do discurso.

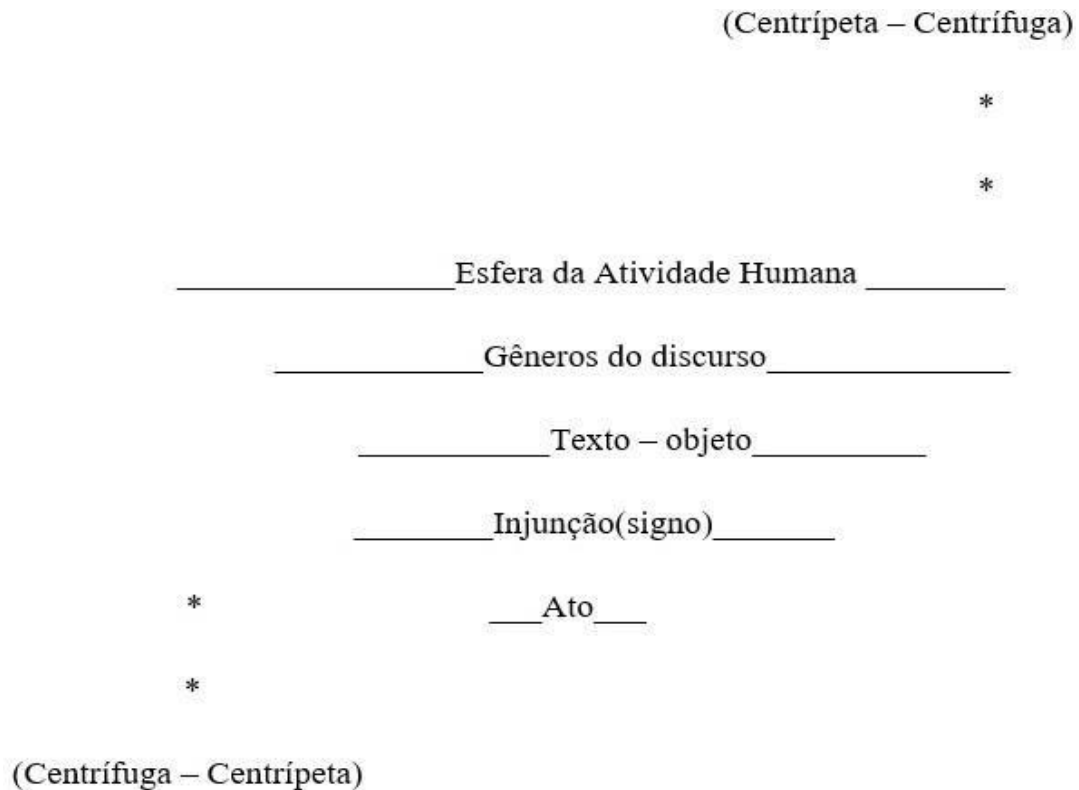
1.3 Metodologia de base dialógica: uma abordagem ainda introdutória

Nos estudos bakhtinianos e linguísticos orientados pelo grupo de cultura e escolarização do NELA – UFSC, muitos trabalhos versaram sobre uma metodologia para a educação em língua(gem) do ciclo básico. Esse mapa conceitual reduzido, foi desenvolvido por mim a partir de trabalhos do NELA - UFSC e adaptado aqui para uma metodologia de ensino de língua(gem) a partir da base dialógica. O mapa conceitual que proponho, ainda que introdutório, não pretende ser uma sequência didática. O trabalho com gêneros discursivos por sequências didáticas já foi criticado por diversos autores. Por serem “relativamente” estáveis, os gêneros variam, pois, possuem uma força centrífuga que o generificam, essas transformações as quais

o gênero do discurso está sujeita são da ordem diacrônica, pois o mesmo gênero, ora possui o significado já elencado na força centrípeta do ordenamento discursivo, ora é alterado pelas formas e suportes que se modificam no tempo. Assim como todas as camadas estão sujeitas a mudanças em diferentes tempos do discurso. A teoria da relatividade de Eisten influenciou o ideário bakhtiniano, pois o autor russo ao pensar no tempo da narrativa na esfera artístico - literária, sugere o conceito de *cronotopo*, conceito que abriremos mais à frente.

Esse mapa conceitual que aqui proponho, sugere uma educação em língua(gem) que parta da interação humana em relação as esferas as quais a linguagem se localiza. As esferas seriam as regiões as quais a singularidade humana se relaciona.

Figura 2 - Mapa Conceitual



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Neste jogo de linguagem (universal x singular), o signo verbal percorre essas camadas enunciativas, ora estabilizando os enunciados ora os tensionando. Aqui, a relação está entre o sujeito em sua singularidade e o universal generificado pelo cronotopo; o tensionamento/integração da camada reconhecível do enunciado em contraponto com o dado novo. Nesse contexto, a historicidade de cada aluno e o entendimento das camadas são importantes elementos que dialogam com a metodologia para o processo de ensino – aprendizagem de textos verbais orais ou escritos.

Resumindo: Na metodologia de base dialógica, o importante de conceber a escuta como ato, assim como a escrita e a leitura, se dá pelo fato de essa concepção sugerir práticas mais amplas, ou seja, o aluno entende a partir da interação humana concreta o sentido de sua práxis na educação em língua(gem).

O Mapa Conceitual (Figura 02):

A *força centrípeta* se dá como ordenamento social que estigmatiza ou afirma formas discursivas em relação ao gênero e a esfera. A força centrípeta age com mais densidade no processo de escrita, pelo fato da escrita ser uma técnica. É a força conservadora que age contra os neologismos e a polissemia e o sentido subjetivo da linguagem.

A *força centrífuga* se dá na expansão de sentidos que cria novas possibilidades a partir da esfera artístico – literária influenciando outras esferas. A afiguração discursiva e o contraste ao discurso ordinário provém do uso subjetivo da linguagem. A força centrífuga relaciona-se com mais intensidade na nuvem semântica espacial do interlocutor.

Notaremos no final do próximo capítulo, que as essas forças que influenciam o ato discursivo, também atuam extra linguisticamente sobre a representação da língua ou do dialeto ao qual nos acoplamos em contextos concretos de interação.

As *esferas da atividade* humana se hibridizam organicamente com os gêneros dos discursos, sendo que as forças centrífugas – centrípetas atuam nessa relação. A esfera da atividade humana são dotadas de maior ou menor grau de formalização de acordo com as conjunturas específicas:

As esferas são “regiões” de recorte sócio histórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas de sujeitos, e não só em termos de linguagem. São dotadas de maior ou menor grau de estabilização a depender de seu grau de formalização, ou institucionalização, no âmbito da sociedade e da história, de acordo com as conjunturas específicas. Assim, esfera deve ser entendida como versão bakhtiniana marxista de “instituição”, ou seja uma modalidade sócio histórica relativamente estável de relacionamento entre os seres humanos. A esfera vai das relações de intimidade familiar ao aparato institucional do Estado, passando por circunstâncias como as que tornam possíveis comentários casuais que desconhecidos fazem uma para o outro na rua sobre diversos assuntos cotidianos. (SOBRAL, 2009. p 121)

Na citação a cima, o autor aproxima o termo marxista “instituição” do termo bakhtiniano “esfera”. Na continuação do texto ele mostra que a “esfera” tem um caráter mais amplo, pois o simples encontro casual de duas pessoas já é um evento institucional para o Círculo.

Os *gêneros dos discursos* que se originam nas esferas cotidianas são os gêneros primários, eles são menos complexos e nascem de interações verbais espontâneas, ou seja, não são elaborados no ambiente da cultura letrada. Dos gêneros primários nascem os gêneros discursivos secundários, os gêneros que tomam formas de objetos culturais, os gêneros secundários se relacionam com a arena de vozes de cada esfera e são estabilizados por elas.

Exemplo: um julgamento as vezes possui um grande processo para ser analisado, este texto pode ser considerado um gênero secundário formado de diversos gêneros primários dentro da esfera jurídica.

A dimensão social da linguagem percorre um caminho que parte das esferas da atividade humana imbricadas nos gêneros do discurso para que na escolha dos signos nos textos orais e escritos o ato se realize. É importante dizer que as forças centrípeta/centrífuga também atuam como forças não linguísticas nascidas no contexto social da formação discursiva.

O *Cronotopo* tem um significado fundamental para esta ancoragem filosófica. Segundo Bakhtin, o *chronotopo* é o que determina o gênero e as modalidades do gênero. Na literatura o autor diz que o princípio condutor no *chronotopo* é o tempo. O *Cronotopo* é o resultado das forças que moldam o que chamamos de gênero. A representação da linguagem e do ser humano também são influenciadas por esse conceito.

Chamaremos de *cronotopo* (que significa “tempo – espaço”) a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura. Esse termo é empregado nas ciências matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein). Para nós não importa o seu sentido específico na teoria da relatividade, e o transferimos daí pra cá – para o campo dos estudos da literatura – quase como uma metáfora (quase, mas não inteiramente); importa-nos nesse termo a expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo como a quarta dimensão do espaço). Entendemos o *cronotopo* como uma categoria de conteúdo – forma da literatura [...]. No *cronotopo* artístico – literário ocorre a fusão dos indícios do espaço e do tempo num todo apreendido e concreto. Aqui o tempo se adensa e ganha corporeidade, torna-se artisticamente visível; o espaço se intensifica, incorpora-se ao movimento do tempo, do enredo e da história. Os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e medido pelo tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o *cronotopo* artístico. (BAKHTIN, 2018, p 11-12)

Na discussão sobre autoria de textos, é importante diferenciarmos a *forma composicional* e a *forma arquitetônica*. Em relação ao ato de escutar, o material é a língua e a forma é o modo de dizer. Assim, a forma composicional se vincula com as formas da língua e com as estruturas textuais, enquanto a forma arquitetônica se vincula com o projeto enunciativo do autor, com o tipo de relação com o interlocutor que ele propõe (SOBRAL, 2009).

O texto para os estudos bakhtinianos se estende na modalidade escrita e oral da língua. Qualquer enunciado posto em comunicação ou expressão entre interlocutores é considerado um texto. Aproximamos as tipologias textuais a categoria *texto* para fins didáticos e metodológicos. Para Bakhtin é impensável o fazer científico sem a existência do que chamamos de texto.

O texto (escrito ou oral) enquanto dado primário de todas essas disciplinas, do pensamento filológico – humanista no geral (inclusive do pensamento teológico e filosófico em sua fonte). O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa. (BAKHTIN, 2011, p 307)

O *texto (objeto)* no mapa conceitual representa os gêneros textuais e as diferentes tipologias textuais. Quando falamos em gêneros textual estamos nos referindo ao texto oral ou

escrito em formas e suportes específicos. O gênero textual tem caráter objctual e é permeado pela técnica. O próprio conceito de texto para essa fundamentação teórica já é em si uma tecnologia. Exemplos: um fonograma (canção gravada), uma cartaz plebiscístico (folha A4, folha A5, cartolina...), um conto na modalidade escrita (livro, tela...), etc. Os gêneros textuais usam formas linguísticas específicas que os diferem; a esses diferentes modos de organização dos textos verbais, a linguística geral chama de tipologias textuais:

- Tipologia Narrativa: sequência temporal que narra, relata um acontecimento, um evento, um fato.
- Tipologia Descritiva: sequências de localização que descrevem um objeto, um lugar, um personagem.
- Tipologia Expositiva: sequências analíticas sobre um tema específico.
- Tipologia Dissertativa - Argumentativa: sequências contrastivas explícitas sobre um tema específico (debate).
- Tipologia Injuntiva: sequências imperativas para serem seguidas pelo leitor.

Para essa epistemologia, o gênero do discurso é mais amplo que os gêneros textuais. Os embates dos gêneros do discurso estão na esfera de produção, recepção e circulação dos mesmos. As tipologias usadas para os gêneros textuais são categorias fixas de aspectos materiais e composicionais, e por serem fixas, não alcançam a arquitetura da interação verbal concreta, ou seja, a interação verbal concreta se dá pelos gêneros dos discursos em relação aos interlocutores dos mesmos; os textos em si, são produtos acabados de ordem material. Não podemos derivar as situações concretas da interação humana com tipologias textuais por isomorfismos, ou seja, para cada situação uma tipologia de texto. Essa relação não é mecânica, o gênero textual é um produto material com características da textualidade.

Seguindo o mapa conceitual chegamos ao *signo*. Nessa ancoragem filosófica o signo é considerado ideológico justamente por ser o elemento que pode estabilizar ou desestabilizar o enunciado. A injunção do signo no enunciado pode ser analisada referente ao contexto, a tematização ou em relação a unidade composicional do enunciado. O porquê do uso de um superlativo, de um nome ou de um verbo. A palavra injunção nesse ponto tem sentido etimológico: colocação de carga, de peso. O signo é escolhido por haver na nuvem semântica do interlocutor uma variedade de sinonímias, ao colocar um signo em um enunciado o autor pode provocar prestígio ou estranhamento do intérprete. O signo é um conceito complexo, pode-se escrever uma dissertação apenas para analisar os signos usados em documentos oficiais

ou no debate público. Nesse ponto, os *gramemas* e os *lexemas* agem de acordo com a força centrípeta e força centrífuga agindo nas esferas e nos gêneros do discurso. Escolher um signo para ser usado em um enunciado é buscar a tematização, o estilo e a unidade composicional do gênero do discurso. O signo ganha caráter ideológico pois não há significado fora da relação social de compreensão:

Não há significado fora da relação social de compreensão, isto é, da união e da coordenação mútua das reações das pessoas diante do signo dado. A comunicação é aquele meio no qual um fenômeno ideológico adquire, pela primeira vez, sua existência específica, seu significado ideológico, seu caráter de signo. Todos os objetos ideológicos pertencem às relações sociais e não à utilização, à contemplação, à vivência e ao deleite hedonista individuais. É por isso que a psicologia subjetiva não pode abordar o significado de um objeto ideológico. Ocorre o mesmo com a fisiologia e com a biologia. (MEDVIÉDEV; 2010, p. 50).

Se não há significado para o signo fora da relação social, o Ato é esse passo que o singular dá ao social, essa significação da realidade concreta do enunciado. O *Ato* se dá na própria realização do pensamento. Quando a escuta, a leitura e a escrita vão ao encontro do Outro/outro. *Outro* interlocutor, *outro* genérico humano. A compreensão como diálogo transforma-se em escrever, em leitura e escuta. O ato é o momento em que a singularidade de cada sujeito se relaciona com o social. A assinatura, a entonação, a compreensão, a escuta, a escrita e a leitura são atos. É o momento em que o campo teórico do conhecimento é rompido pela interação concreta da linguagem com o mundo. O ato é mediado pela linguagem.

“*Postupok*”, ato, contém a raiz “*stuup*” que significa “passo”, ato como um passo, como uma iniciativa, movimento, ação arriscada, “coup de dés”. Na língua francesa referir-se ao passo é na negação (ou denegação): “ne...pas”, “pas du tout”. [...] “*Postupok*” é um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, sem álbe e sem exceção. Bakhtin em relação a *postupok*, utiliza o verbo *postupat* como agir, no sentido de que acabamos de apresentar, de dentro e em consideração ao lugar próprio, único, singular. (PONZIO, 2012. p. 10)

O *ato* funciona como o resultado das forças centrípeta e centrífuga. Ao assinar eticamente o enunciado, o autor não apenas responde ao interlocutor, mas sim, ele responde à dimensão social da linguagem. Nesta dimensão está a arena arquitetônica de simultaneidades: o repetível e o irrepitível, o singular e o universal, o eu e o outro, a significação e o tema, a imagem que o sujeito tem de si e a imagem que o outro lhe traz.

Nesta metodologia, por tratarmos da educação em língua(gem), nos orientamos predominantemente para a esfera artístico-literária; ao focar nossa atenção em canções, no texto audiovisual, em gêneros literários e em linguagens artísticas em geral, buscamos objetivamente aumentar o repertório linguístico e literário dos alunos. Endentemos que

linguagem verbal não é diferenciada pela objetividade ou subjetividade de forma fixa. Com base na abordagem apresentada, entendemos que a cisão entre linguagem prática-cotidiana e linguagem poética é inexistente. O que as diferencia é o uso concreto da linguagem verbal, o uso das figuras de linguagem e as atitudes discursivas: *expor, argumentar, relatar, narrar, instruir e descrever, poetizar*.

Tanto a esfera da atividade humana quando os gêneros do discurso são influenciados por uma categoria subjetiva que apontaremos no próximo capítulo, a “representação da linguagem”. Uma das categorias propostas por Spolsky (2014). A hipótese inicial é de que os gêneros do discurso e as esferas da atividade humana se dão concretamente no que o autor categoriza como práticas de linguagem, essas práticas sofrem através das forças centrípetas e centrífugas do discurso, uma forte influência de como a língua é representada.

As *práticas linguísticas* emergem como o elemento que aproxima os campos da Linguística Aplicada (LA) e da Política Linguística (PL). Se entendemos que exista o processo social de sistematização linguística como normativo ao indivíduo, é importante notarmos que esse processo não é unívoco, ele acontece pulverizado nas práticas linguísticas. Assim como a codificação linguística é constituída, ela é também, inevitavelmente, destituída e transformada pela relação das forças centrípetas e centrífugas que agem sobre o enunciados.

Em termos linguísticos, esses processo envolve a *descodificação* – a ligação recebida entre um signo e a unidade cultural perde a sua autoridade – e uma *recodificação* opcional, isto é, a ligação entre um conceito inventado recentemente em um signo, de forma a estabelecer sua validade. O processo último da criatividade linguística consiste na elaboração de um código totalmente novo, num sistema de relações linguísticas novas que codifiquem uma área totalmente nova do conhecimento. [...]. Esses efeitos podem obter-se através de uma gama de técnicas linguísticas muito diversas tais como a metáfora, o burlesco, a oposição de estilos, a quebra de regras sintáticas, a invenção de novas palavras, etc., e encontram-se em textos de características culturais muito diferente, que vão desde artigos científicos até anedotas, jornais e discursos políticos. (FOWLER, 1986. p 69 -70).

A modalidade escrita e a modalidade oral da língua, em relação ao *sujeito*, na perspectiva histórico-cultural, constituem instrumentos psicológicos de mediação simbólica (VIGOTSKI, 2000 [1978]) que facultam a interação social e a organização do pensamento; assim, assumindo essa perspectiva, importa sublinhar que não negamos o fato da *língua* como sistema, mas a concebemos sob a perspectiva de um *sujeito* que se apropria do sistema em um processo de ensino –aprendizagem para interagir socialmente; como já apontamos anteriormente esse não é um axioma mecanicista ou unívoco, o dialogismo enquanto epistemologia não pensa uma perspectiva mecânica sobre experiência da linguagem enquanto atividade, essa perspectiva filosófica – linguística é a já abordada *objetivismo abstrato*. A

educação em língua(gem) está mais relacionada com a aprendizagem da interação humana através da linguagem verbal do que propriamente a sistematização da língua. Essa concepção de aprendizagem epilinguística sobre a especificidade do aspecto biológico cognitivo é aproximada da revolução biológica proposta por Humberto Maturana (1928 – 2021), na qual a autopoiesis e a interação humana são tidas como o próprio processo de ensino-aprendizagem. Cabem estudos mais aprofundados para que esta relação seja verificada, mas de antemão, notamos que a intencionalidade como característica da textualidade e o acoplamento ao gênero do discurso e em contingência a esfera da atividade humana, são elementos que podem corroborar nosso argumento em curso. Essa concepção de sistema linguístico que está sendo construído coletivamente e constantemente é apenas uma das diversas concepções de língua(gem). É importante dizer que este sistema abstrato chamado Língua, está a todo instante sendo transformados por forças centrípetas e forças centrífugas, elencando e padronizando formas relativamente estáveis e transformando e estigmatizando e formas já consagradas. As línguas são invenções humanas no processo de humanização. A sistematização e estruturação do que chamamos de língua se dá primeiramente em função da vida humana, ou seja, a interação humana modifica a língua(gem) e os gêneros do discurso são dotados de uma lógica orgânica, isto é, não há algo que venha de fora se impor a ele, mas uma ação generificante, criadora de suas características como gênero (SOBRAL, 2009, p.117).

A prática de escuta da canção também deve ser vista em relação ao ato de ‘escutar’. Ou melhor, se colocar em lugar de *ausculta*, só poderá ser considerado um *ato*, se entendermos a diferença entre *ato* e *ação*, *escutar* e *ouvir*, *calar* e *silenciar*. Aqui, a necessitância de diferenciar a identificação de um som (timbre) e a compreensão de um som (como ele entra na textualidade situacional).

A roda de música, conversa e leitura – como um *megainstrumento* de interação social (BALTAR, 2012), pode ser tomada como objeto de ensino – aprendizagem de língua(gem) por diversas propostas didáticas. Nesse contexto, a análise da Canção não é restrita à Análise da Letra da Canção, existe o componente musical da canção, mas é importante deixar claro que a Educação Artística com Habilitação especializada em linguagens artísticas, como a música, o teatro, e as artes visuais, compõe uma outra disciplina dentro da esfera escolar. Entendo que a aula de português concebida como *encontro* pode utilizar dos conhecimentos artísticos, tanto dos docentes como também discentes, buscando uma aula com maior produção de sentido. Uma análise da canção ‘só é possível em uma proposta de oficina de contra turno ou em um curso específico. Ou em uma proposta interdisciplinar com a aula de música. O importante a ser comentado sobre este aspecto é o fato da linguagem musical (melodia, harmonia a ritmo), assim

como os gêneros musicais, estilos, mudanças tecnológicas, estarem inseridos no currículo da disciplina chamada Música. Uma proposta interdisciplinar e transversal pode ser feita a partir de canções que relacionam-se com uma unidade temática transversal.

A canção é um objeto de ensino – aprendizagem que pode ser tema gerador e transversal em qualquer processo de educação. Nota-se que a da educação infantil até o 5º ano (fundamental I), o uso de canções tem esse caráter mais abrangente. No fundamental II, quando o currículo é dividido por disciplinas, a canção divide-se entre a aula de música e a letra da canção passa a ocupar o lugar da canção nas aulas de língua portuguesa.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação nacional, número 9394 de 1996, estabelece a finalidade e os princípios gerais da educação. Em seu Art. 3º traz em seus princípios a importância da valorização sobre a experiência extraescolar e das práticas sociais para os discentes.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 [...]

- X – Valorização da experiência extraescolar
- XI – Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

 (Lei de Diretrizes e Base, 1996)

A roda de canção e a roda de conversa, que são atividades usuais na educação infantil e fundamental I, são praticamente esquecidas no âmbito curricular do fundamental II. Parece simplório o argumento, mas é justamente a simplicidade das práticas que contrapõe a funcionalidade taxonômica das competências e habilidades. A habilidade de escutar e compreender um texto verbal ou escrito está sendo silenciada por um processo avaliativo paramétrico.

Especificamente no que diz respeito à educação básica, a LDB 9394/96, em seu Art. 22, estabelece como finalidade desenvolver o/a educando/a, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Assim, o exercício de cidadania também se dá no repertório de práticas oferecidas aos educandos. O diálogo e a escuta devem ser apreendidos como vivências, não apenas no campo teórico. Escutar em sentido lato sensu.

As práticas sociais são por nós pensadas como práticas de linguagem. A roda de canção e a roda de conversa são práticas importantes por trabalharem a escuta em diversos aspectos. Assim como a rádio escolar, o audiovisual, a fotografia, enfim, inúmeras semioses são possíveis nas oficinas de contra turno. O aprimoramento do currículo pode se dar a partir do que não é

feito atualmente. Exemplo: Se a escola tem um jornal escolar pode implementar uma rádio escolar ou vice-versa.

Os alunos não aprendem um objeto cultural como a canção ou um filme sem que antes entenda como esse objeto se dá na interação humana. Na formação humana, a metodologia na educação em língua(gem) defendida pela perspectiva dialógica, é como já apontamos anteriormente, partir da interação para o objeto do conhecimento. A produção de sentido na esfera artístico – literária se dá primeiro pela interação. Não podemos cometer o erro de sequenciar o ensino por gêneros discursivos se os alunos nunca tiveram contato com aquele gênero.

Em termos de documentos oficiais sobre a prática pedagógica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Ao avaliar os alunos por competências e habilidades, a base comum curricular segue um rumo radicalmente contrário de uma proposta plural que assume a diversidade. O discurso da competência é o mesmo discurso da eficiência. Distanciado da equidade e do acolhimento ao qual a Política Linguística como política de educação é pensada. Nos anos finais do fundamental, assim como o ensino médio, a BNCC prevê, dentro do itinerário da área referente a Linguagens e Tecnologias, uma articulação das diferentes *semioses*, o que significa a importância de não restringir o trabalho com a linguagem à modalidade estritamente escrita. A oralidade como prática de linguagem, o que inclui a escuta, pode e deve ser desenvolvida em vivências de gêneros discursivos como a rádio escolar, o sarau literário, a análise de canções, e outros. O trabalho com estes gêneros discursivos busca desenvolver habilidades nos adolescentes e jovens para que estes possam em sua formação atuar com autonomia na sociedade:

No componente de Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Como consequências do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico – literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas. (BNCC, 2018. p. 136).

As recentes mudanças na LDB, em função da Lei nº 13.415/2017, transformaram o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível. Conforme as DCNEM/2018, as propostas pedagógicas, devem contemplar, como nos mostra a BNCC,

2018 página 476, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

- I – língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, das respectivas línguas maternas;
 - II – matemática;
 - III – conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
 - IV – arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
 - V – educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos na Lei;
 - VI – história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.
 - VII – história da cultura afro – brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e literatura e história brasileiras;
 - VIII – sociologia e filosofia;
 - IX – língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino.
- (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art.11, § 4º).

Nesta resolução, retomada na BNCC, notamos nos itens VI e VII, a incidência referente a Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e a Lei Nº 11.645 de 2008 a qual determina que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Sabemos que a base dialógica de trabalho com a linguagem, assim como a BNCC, tem o ensino de língua articulado com o campo artístico – literário, e nesse aspecto, as canções de matrizes africanas são um elemento indissociável na formação da nossa cultura, história e literatura. Assim, proponho que canções brasileiras sejam tomadas como um eixo transversal para articular diversas habilidades nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

Para trabalharmos as canções, precisamos discutir o que é a canção como objeto de ensino em nossas aulas. Ao criarmos inteligibilidades para nosso movimento de usar canções como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, assumimos a expressão “análise multisemiótica” por estar de acordo com a expressão da BNCC “leitura multisemiótica”, mas sabemos que o próprio texto da BNCC pode ser criticado por deixar dúvida a concorrência das expressões a Análise Linguística/Semiótica e Leitura Multisemiótica. Desconsiderando essa discussão, optamos por “análise multisemiótica”, pois entendermos que o “gênero canção” é composto de signos de matriz sonora-musical e verbal. Ao tratarmos o gênero canção como de natureza multisemiótica, de *palavra-enunciada-musicada*, seguimos uma orientação *enunciativista* de língua(gem) de perspectiva interacionista, já que a análise não

trata da clivagem sinal/signo, mas sim, de uma integração destes elementos em um amálgama de camadas distintas que nascem no ato enunciativo dialógico entre interlocutores localizados sócio historicamente.

Ao nos referirmos a canção como texto – objeto de nossa análise, necessitamos retomar a ancoragem bakhtiniana sobre o que este autor concebe como texto:

O texto é a *realidade imediata* (realidade dos pensamentos e das vivências), a única fonte de onde podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. O texto “subentendido”. Se concebe o texto no sentido amplo, como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, palavras sobre palavras, textos sobre textos. (BAKHTIN, 2016. p. 71).

O linguista Luiz Antônio Marcuschi (1946 -2016) considera que Gêneros Textuais não podem ser considerados estanques, por estarem constantemente interligados com novas mídias, atuam como entidades dinâmicas da materialização de ações comunicativas. Estendemos suas considerações ao gênero textual para a canção como um artefato cultural intersemiótico. A canção como objeto intersemiótico está no entrelugar da entidade texto/gênero/discursivo sendo a separação do textual, do genérico e do discursivo neste caso vista como essencialmente metodológica. Assim, reforçando esse aspecto, Marcuschi (2008, p.81-82) comenta:

Trata-se de “reiterar a articulação entre o plano discursivo e o textual”, considerando o discurso como “objeto do dizer” e o texto como “objeto de figura”. O discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o gênero é o que condiciona a atividade enunciativa.

A canção como artefato cultural e como um gênero de discurso musical e verbal vem sendo exaustivamente analisada como uma composição em que o discurso musical é corroborado pelo discurso verbal e vice-versa. O registro fonográfico enquanto objeto de análise nos faz entender a integração da forma musical e seu *texto – verbal* que pode assumir atitudes discursivas diversas, como, por exemplo, o *poetizar*, cuja finalidade predominantemente é o fruir artístico, através da mobilização estética de elementos do sistema linguístico e musical, através da relação entre o eixo paradigmático da escolha e o eixo sintagmático da combinação. Ainda que introdutoriamente estamos relacionando a perspectiva saussuriana para este jogo de escolhas no que refere-se as atitudes discursivas.

Mobiliza-se a atitude discursiva do poetizar quando o usuário de uma língua, ator verbal, numa ação verbal efetuada por intermédio de um gênero textual normalmente do ambiente discursivo literário, elege sua própria língua natural como objeto de seu agir e como matéria-prima para elaborar sua obra de finalidade predominantemente estética, criando em seu interlocutor o efeito de sentido da fruição artística. (BALTAR, 2007. p.158).

Cabe dizer que no caso da canção, a atitude discursiva de *poetizar* é a atitude que amalgama todas as atitudes discursivas ligadas aos componentes verbal da canção, tais como *expor, argumentar, relatar, narrar, instruir e descrever, poetizar* entre outras, as quais são mobilizadas em relação de predominância, para que um agente ator provoque os efeitos de sentidos pretendidos em seu interlocutor, no ato enunciativo dialógico. Também é importante registrar que a canção pertence à esfera artística-cultural e não deve ser associada apenas à esfera literária, pois é um gênero híbrido em que o estilo, a forma e o conteúdo musical são componentes decisivos para a produção de sentidos na interação sócio discursiva, juntamente com o estilo, a unidade composicional e o conteúdo verbal. A canção como gênero multimodal pode ser utilizada por diversas disciplinas agindo transdisciplinarmente como eixo formativo, é importante entendermos que para a aula de Língua e Literatura, o componente verbal ganha relevância, sendo a disciplina Educação Musical a responsável por instruir o componente musical.

Tendo, pois, discutido as concepções teóricas de base dialógica, o *ato de escutar* como *ato ético*, assim como o conceito de sujeito e do *ato responsável e responsivo*, defendemos considerar a aula de português como *encontro*, trazendo à tona os vários conceitos desta epistemologia, tomado como esses fundamento a nossa proposta de Linguística da Escuta. Isso significa olhar para a educação em linguagem em diálogo com as vivências político - educativas. *A roda de canção* como tema gerador no ciclo básico e *a roda de conversa* como debate de ideias para o texto argumentativo – dissertativo no ensino médio, relacionam-se com esta metodologia a partir da compreensão que a escuta é um ato social e educativo, assumindo que é na interação concreta que podemos conceber a aula de português como *encontro*. Entendo a Linguística da Escuta como uma linguística da compreensão do enunciado na interação concreta, a educação em linguagem que acontece nas vivências com a dimensão estética e política das contrapalavras do outro. A compreensão acontece no *encontro da outrapalavra com a palavra outra* (PONZIO, 2010) de acordo com o ideário bakhtiniano apresentado neste 1º capítulo.

A partir de minhas vivências como docente, noto como o gênero canção tem relevância para a compreensão leitora e para o *ensino-aprendizagem* que consiga se desvincular da funcionalidade produtivista. Ao analisarem e entoarem canções, tanto professores como alunos se desvinculam do produtivismo imediatista impresso na educação brasileira, transformando as aulas em vivências político – educativas. A pluralidade é composta por referências que

passamos a conhecer em grupo, sugerida pela diferença histórico – cultural de cada elemento do grupo.

O diálogo com as políticas linguísticas, conforme será visto, implica olhar para a educação em linguagem em diálogo com as vivências político-educativas, que incluem as práticas, as crenças e a gestão. Assim, passamos então no próximo capítulo, a abordar o diálogo entre essa concepção de linguagem e as políticas linguísticas, para aproximarmos introdutoriamente, os questionamentos da Linguística Aplicada ao que chamamos de Política Linguística de Base dialógica.

CAPÍTULO II

POLÍTICA LINGUÍSTICA E A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

O homem que corre: Escolas, restaurantes-cinemas, banhos turcos, uma igreja etíope, mesquitas, um teatro, padarias, hortas...Você chama isso de uma “ocupação entre outras”?! Tentaram em vão transformá-la numa usina de reciclagem humana, numa antecâmara de desumanização. A fronteira sempre poderá ser subvertida. É essa possibilidade de transgressão que a Selva realizava. Lembra das palavras de Zimako, o criador da escola leiga de Dumas? “Isso aqui não é uma selva, é um fórum!”, ele exclamava volta e meia. E assim nos recordava que o primeiro fórum – a praça pública onde se deliberava a respeito dos negócios comuns de Roma – foi construído fora da Cidade, às suas portas, nas suas fronteiras.

Dénètem Touan Bona – 2020.

No decorrer do curso de graduação, estudei atentamente o livro *A condição pós-moderna* (1979) do filósofo francês Jean – François Lyotard (1924 - 1998), que trata dos paradigmas para determinar a passagem do ambiente moderno para o pós-moderno e, principalmente, os novos dilemas que emergem para a distopia do que hoje chama-se de *pós-verdade*. A deslegitimação do saber e a deslegitimação do grande relato, como pulverização e decomposição dos vínculos sociais, afetaram a dimensão da educação em língua(gem). Um dos desafios que surge é a própria concepção de sujeito. O professor Wanderlei Geraldi, em entrevista para o livro *Conversas com linguistas: Virtudes e controvérsias da linguística* (2003), é interpelado com a pergunta: A linguagem tem sujeito? A resposta do professor é “Definir sujeito: um grande drama da ciência contemporânea”. Entendemos que qualquer concepção de sujeito que esteja ancorada no racionalismo se torna problemática para política linguística, pois, ao universalizar a concepção de sujeito, não conseguimos trabalhar com problemas recortados em situações específicas. Daí a contribuição da abordagem dialógica para uma compreensão relacional de sujeito.

Importante, ainda, sucintamente, situarmos a questão da *decolonialidade*, pois ela perpassa muitas preocupações atuais do campo da política linguística, especialmente aquelas referentes a contextos pós-coloniais. A crítica decolonial problematiza a visão universalista de sujeito, o que se alia ao pensamento bakhtiniano, por sua crítica à universalidade da ética formal kantiana. O binômio sujeito/objeto é problematizado pelo discurso *decolonial*, devido à ‘objetificação’ do sujeito. Sobre essa objetivação, importante mencionar a síntese feita pelo filósofo martinicano Aimé Césaire, de “colonização = coisificação” (CÉSAIRE, 2010). Essa objetificação do sujeito, um sujeito puramente teórico, tem implicações para a esfera educacional. Ao conceber a *escuta* como *ato*, entendemos que a Linguística da Escuta nos permite nos engajar com uma visão dialógica e não objetificante de sujeito. Essa postura tem

relação com uma proposta dialógica e não-legalista ou positivista de políticas linguísticas. A ausência do sentido provocada pelo distanciamento do ato educativo como ato social, a qual abordamos no primeiro capítulo, agora apresenta sua face mais perigosa, a dimensão política do ato educativo, que necessita reafirmar a importância da narrativa e da escuta como elementos do processo de ensino e aprendizagem.

A título de exemplo, sobre a dimensão da oralidade e da escrita na BNCC (2018), as “habilidades de compreensão auditiva”, sugeridas pelo documento, estão aquém de aprofundar uma perspectiva pedagógica com objetivos detalhados, objetivos que proponham uma educação integral dos sujeitos. Entendo que o ato de escutar não pode ser fragmentado pela velocidade informacional da *performance* discursiva e, tampouco, por uma visão instrumental de escuta.

A Política Linguística de base dialógica, portanto, se contrapõe ao produtivismo e ao instrumentalismo do processo de ensino-aprendizagem, assumindo que a escuta concebida como ato necessita de tempo, tempo cronológico e psicológico. Estudar a língua do ponto de vista situado e não universal é estudar as narrativas locais, pois com elas podemos entender a cosmovisão de cada comunidade, para a partir deste contato, propor metodologias de ensino. Entendo que os relatos necessitam de um tempo para a escuta e para a educação em linguagem, como condição para a manutenção da pluralidade e a criação de laços sociais:

Desta decomposição dos grandes relatos [...], segue-se o que alguns analisam como a dissolução do vínculo social e a passagem das coletividades sociais ao estado de uma massa composta de átomos individuais lançados num absurdo movimento browniano. Isto não é relevante, é um caminho que nos parece obscurecido pela representação paradisíaca de uma sociedade “orgânica” perdida. (LYOTARD, 1979. p.28).

Entendemos, com Bakhtin, que a universalidade depende da singularidade, em que a consciência linguística é dependente de uma subjetividade em relação ao exterior para concretizar-se no eu-para-mim, uma consciência de si:

O mundo está todo diante de mim, e o outro está inteiramente nele. Para mim o mundo é horizonte, para o outro ele é entorno. De um ponto de vista “objetivo” existe o homem, a personalidade, etc., mas a diferença entre o eu e o outro é relativa: todos e cada um sou eu; todos e cada um são outro. Analogia com a distinção irracional entre a luva direita e a esquerda, entre o objeto e seu reflexo no espelho. Todavia o eu se sente uma exceção, o único eu no mundo (o restante são todos outros) e vive dessa contraposição. Com isso cria-se a esfera ética da diferença absoluta entre o eu e tudo que é outro, a eterna e absoluta exceção do eu (uma exceção justificada). Quais são os fenômenos da vida e <> da criação que existem precisamente nessa esfera e são determinados por leis específicas dessa exceção? Tudo pode ser relacionada a essa esfera: a mentira, o conhecimento, a ignorância (ignorância intencional), as ilusões sobre si mesmo. A autoenganação. A construção da própria imagem no outro e para os outros. (BAKHTIN, 2020. p. 55-56).

A *universalidade* na filosofia de Bakhtin é um problema a ser enfrentado. Sempre quando falamos ‘universalidade’, temos em mente uma idealização de sujeito universal, uma revalidação da ética material kantiana, como se essa verdade estivesse à disposição de uma racionalidade imanente que pudesse ser desdobrada em uma colonialidade do saber. A verdade universal que o filósofo russo propõe não é de ordem dialética, mas sim dialógica, ou seja, só existe no tensionamento que seja superado pela a integração de teses distintas. Explicamos: Na Enciclopédia Audiovisual de Filosofia da ANPOF, no canal oficial da mesma⁶, a Dra. Aline Carmo, ao discorrer sobre *Decolonialidade*, apresenta o conceito de diversos autores que contribuíram para o estudo desse tema, a exemplo da crítica que Frantz Fanon (1925-1961) faz à filosofia humanista por ter criado uma narrativa que violentamente desumanizou povos através de uma idealização da subjetividade padronizada, ou seja, da imposição de uma cosmovisão europeia iluminista e do sujeito europeu. Neste contexto, o caminho de desumanização estaria intimamente ligado com a problematização de uma narrativa da universalização dessa concepção de sujeito racional. Aqui, apontamos que essa narrativa é retomada pela ideia de gramática universal e pela linguística paramétrica de classificação e hierarquização linguística, como já comentamos no 1º capítulo.

O que tentamos mostrar, ainda que introdutoriamente, é que a filosofia de Bakhtin antecipa a crítica a essa concepção humanista universalizante, pois esta concepção humanista do racionalismo está intimamente ligada ao sujeito kantiano, à ideia iluminista de conhecimento e da moralidade como parâmetro universal. Ao aproximar a Política Linguística de orientação *decolonial* da perspectiva *enunciativista* da Linguística Aplicada, percebe-se uma crítica ao sujeito idealizado. No primeiro capítulo, abordamos essa questão ao comentarmos sobre o *humanismo da alteridade*; agora, para corroborar com nosso argumento em curso, retomamos um trecho de Bakhtin em sua crítica ao teoreticismo no processo de universalização do dever ético.

A segunda falha da ética material é a sua universalidade – a suposição de que o dever possa ser estendido, possa aplicar-se a qualquer um. [...]. A ética formal parte da ideia, perfeitamente correta, de que o dever é uma categoria da consciência, uma forma que não pode ser derivada de algum conteúdo material determinado. Mas a ética formal, desenvolvida exclusivamente no terreno do kantismo, pensa em seguida a categoria do dever como categoria da consciência teórica, isto é, a teoriza; como consequência, perde o ato individual. Mas o dever é justamente uma categoria do ato individual; ainda mais do que isso, é a categoria da própria individualidade, da singularidade do ato, de sua insubstituibilidade e não intercambialidade [...]. O imperativo categórico determina o ato como lei de validade universal, mas é desprovido de um determinado conteúdo positivo particular. (BAKHTIN, 2010.p 76).

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=XYSMAY0c6Os> – acessado em: 20/07/2023

Nos perguntamos, então, o que seria a verdade universal em Bakhtin? A hipótese inicial que ainda carece de orientação e pesquisa é de que a verdade universal ao qual o sujeito histórico-cultural se relaciona não faz referência a algo abstrato ou tautológico, mas sim ao fato de estarmos inseridos pela linguagem fenomenologicamente na relação inevitável com enunciados concretos estabilizados em *gêneros do discurso* (Bakhtin, 2016 [1952-53]). A relação da singularidade com o genérico humano acontece justamente pela proporção genérica da própria linguagem. A universalidade em Bakhtin só existe a partir da singularidade: o famoso deus Jano e suas duas faces, ou seja, a universalidade é a camada repetível do discurso. No discurso sempre existem duas camadas em tensionamento, a compreensão se dá pelo contexto, considerando que a *intersubjetividade* é a condição necessária para a auto-realização e auto-percepção.

O desafio de uma perspectiva de base dialógica, como já vimos no capítulo anterior, inclui o fato da polifonia de vozes remeter ao entrecruzamento de vozes passadas, presentes e futuras. Nessa perspectiva, o individual nunca está sozinho. O individual caminha inevitavelmente em direção a relação dialógica, como nos mostra o professor Adail Sobral:

O individual nunca existe por si, mas desliza inexoravelmente para a relação dialógica, para o que de fato existe em termos práticos na vida cotidiana em todos os seus aspectos. O tempo não deixa de comparecer de modo essencial. Quando fala em embate de vozes. O Círculo de Bakhtin não deixa nenhuma fonte de engano: trata-se de vozes presentes, passadas e futuras, e o seu entrecruzamento. Parece o mundo inteiro. [...] Ainda mais porque o “método” do Círculo de Bakhtin consiste não em “aplicar” teorias a fenômenos, mas abordar fenômenos mediante uma dada concepção teórica, e, respeitando os termos desses fenômenos, construí-los em objetos a ser analisados. Como diz Brait, é preciso ver o que o objeto de análise requer e não lhe impor instrumentos. (SOBRAL, 2009. p. 136).

A abordagem dos gêneros do discurso nos permite explorar essa polifonia, bem como a situacionalidade dos discursos, em prol da construção de espaços politicamente dialógicos e inclusivos. Por exemplo: o ‘conselho de anciões’ de um povo originário na Amazônia é um gênero do discurso, assim como o toque do Oboré para os Tupinambás: “Oboré é um instrumento de sopro que os tupinambás ancestrais utilizavam para chamar seu povo quando era necessário fazer uma comunicação a todos, um pacto ou proposição.” (LIMA, 2022. p. 09). Trata-se de gêneros que convocam os participantes a uma atitude de escuta. Assim, entendemos que a interação humana se dá através dos gêneros do discurso. Ao aprender uma língua materna imerso na cultura desta língua, estamos a aprender a língua não apenas pela expansão da nuvem semântica lexical, mas, também, e principalmente, pelas formas de interação que a língua como objeto cultural nos propõe. A dimensão genérica do que é repetível na linguagem humana não é um fim em si mesma, ou seja, a linguagem estrutura-se em função da vida, e não o contrário.

Assim como a língua materna, aprendemos os gêneros do discurso interagindo socialmente através de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos; esses enunciados possuem tema, estilo e unidade composicional, de acordo com o gênero, como aponta Bakhtin, 2016 p.11:

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. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados *no conjunto* dos enunciados e são igualmente determinados pela especificidade de cada campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Neste capítulo, assumimos que a dimensão ética da educação em linguagem, que implica a relação dos sujeitos com a alteridade, o que ocorre por via de uma concepção enunciativista de linguagem, só é possível interdisciplinarmente com a dimensão política. Isso significa que:

[...] a ética não se vincula a um sistema de normas e regras imposto unilateralmente sobre os sujeitos, mas trata da vida real e cotidiana, estando o “dever” vinculado ao evento único e singular do mundo da vida, sempre aberto e, por isso, espaço de circulação do poder e da liberdade. Assim, a ética pensada à luz das ideias de responsabilidade e responsividade é apenas possível em um mundo de liberdade e de possibilidades abertas, ou seja, a dimensão política (as relações de poder e liberdade) é condição para o exercício ético. (SEVERO; DE PAULA, 2010. p. 128).

Assim, propomos uma aproximação entre a abordagem humanista que orienta a perspectiva dialógica da linguagem com a dimensão política da *ética do cuidado*, tomada como orientadora das práticas de linguagem, como nos apresentam as pesquisadoras Severo e Nhampoça em artigo recente:

[...] A ética do cuidado implica uma política da relação com a diferença, em que a linguagem – a comunicação – opera como elemento constitutivo da co-construção e da negociação de sentidos (TRONTO, 2013). Nessa direção, concordamos com Gadamer (1975, p. 387), para quem “A conversa é um processo de chegar a um entendimento”, no qual “cada pessoa se abre para a outra” (GADAMER, 1975, p. 387). Defendemos que essa abertura implica tanto uma ética da confiança (ARENDT, 2001), quanto do cuidado, ambas perpassadas pela linguagem como elemento constitutivo: “A ética do cuidado implica estar aberto ao ‘outro’; atribuindo um lugar importante para a comunicação, a interpretação e o diálogo” (SEVENHUIJSEN, 1988, p. 61-62). [...] A ética do cuidado tomada como uma abertura a/o outra/o e, portanto, o processo de compreensão da alteridade implica um processo hermenêutico em que os sujeitos estabelecem com os discursos que os interpelam uma atitude responsiva, viabilizando um espaço de (re)constituição de si diante da/o outra/o (RICOEUR, 1973; SEVERO, 2016). Isso significa que a comunicação não se resume à codificação da língua – embora esse nível elementar faça parte do processo –, mas inclui um processo de interpretação que envolve tanto uma relação com significados estabilizados e controlados por um dado regime discursivo (FOUCAULT, 2007 [1971]), como com a natureza polissêmica da língua.” (SEVERO & NHAMPOÇA, 2021; p.6801).

Adentramos agora a um *entrelugar* entre os campos da Linguística Aplicada e das Políticas Linguísticas. Sabemos que cada campo de estudo tem ancoragens epistemológicas distintas, mas fizemos isto por entendermos que o acesso à educação básica é um direito de todos do território chamado Brasil, o que demanda uma educação para a pluralidade e para a relação da subjetividade e a alteridade. Entendo que a concepção dialógica de linguagem e de escuta permite aproximar ambos os campos. Uma educação em língua(gem), que se dá pela *escuta*, inverte a tradição da língua imposta como sistema fixo, uniforme e homogêneo, em prol de uma visão plural de língua portuguesa, conforme proposto por Cardoso (2010 p. 178):

Na sua ampla extensão territorial – país continente –, o Brasil apresenta-se como uma terra de grandes contrastes, marcada pela heterogeneidade cultural, social e econômica que se vai refletir, também, na língua portuguesa, hoje majoritariamente falada. A diversidade da língua está, pois, vinculada à diversidade cultural tomada nos seus mais diferenciados aspectos. Nesse quadro, a unidade do português do Brasil, enquanto uniformidade de usos, não passa de uma abstração, cujo reconhecimento se justifica apenas no pensar-se a língua como um sistema único, conjunto de responsabilidades responsáveis pela continuidade histórica, como bem conceitua Coseriu (1982).

Sabemos que a variação linguística é inerente a qualquer sistematização de línguas. Sem nos aprofundarmos nessa questão, ressaltamos que buscamos através de uma perspectiva enunciativista língua(gem), assumir o *multilinguismo* e o *multiletramento* como fenômenos que contribuem com a expansão da nuvem semântica de cada sujeito e, assim, com o processo de ensino-aprendizagem de todos os agentes envolvidos nessas vivências. Por exemplo, entendo que o multilinguismo só é possível a partir do acolhimento e da outridade; a integração dos sujeitos em comunidades ocorre através da prática social e da *escuta*. A relação com a alteridade é condição para pensarmos o direito à vida, à liberdade, à leitura, à escrita e à própria escuta. Assim, esse breve trabalho tenta contribuir para que a educação em língua(gem) seja efetivamente interligada aos direitos humanos, ao acesso à educação nas relações étnicas e sociais da sociedade.

No Brasil é insistente a ideia de homogeneidade linguística. É importante reafirmarmos que o multilinguismo está presente em quase todos os países do mundo e o Brasil, tanto pelo tamanho territorial como também pelo número de falantes, é um país inevitavelmente multilíngue. É necessário para a nossa prática docente em língua(gem) assumirmos definitivamente uma educação linguística expandida a diferentes contextos bilíngues de minorias:

No Brasil, não se pode ignorar os contextos bilíngues de minorias, uma vez que no mapa do país pode-se localizar em uma pincelada não exaustiva: i. comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente, na região norte e centro-oeste; ii. Comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, etc.)

na região Sudeste e Sul, que mantém ou não sua língua de origem; iii. Comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes. (CAVALCANTI, 1999. p.388).

É importante entendermos a escuta como um conceito expandido, pois os contextos bilíngues de minorias sofrem com a estigmatização tanto nas formações discursivas do português, como também no mercado linguístico nas relações políticas. Atualmente, no caso da imigração venezuelana para o Brasil ficam explicitados os preconceitos linguísticos. Não podemos esquecer da comunidade surda, mostrando-nos que esses contextos também são “bi dialetais”:

Além dessa classificação geográfica, quando se focalizam os contextos bilíngues não se pode esquecer das comunidades de surdos que, geralmente, são criadas em escolas/instituições e que estão espalhadas pelo país. Todos esses contextos bilíngues são de alguma forma também "bi dialetais", pois contemplam alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua lado a lado com a variedade de português convencionalizada como padrão. (CAVALCANTI, 1999. p.388).

Atualmente, o campo da educação em língua(gem) possui diversos problemas para serem equacionados. Em um país continental, precisamos lidar com desafios para a prática docente: o currículo da educação básica, as políticas étnico-raciais, para combater o racismo estrutural, a educação escolar indígena, as metodologias para o novo ensino médio, as problematizações da BNCC (2018) como documento orientador, a violência escolar e o *bullying*, a violência de gênero, a falta de segurança alimentar, entre outros. Entendemos que a área da Política Linguística é profícua para discutirmos as questões vinculadas às políticas educacionais.

Tendo feito essa breve explanação, este capítulo é composto pelas seguintes seções: (i) Políticas Linguísticas e a questão da *alteridade*, na qual apresento uma articulação entre a política linguística e a perspectiva dialógica apresentada no capítulo anterior; (ii) Políticas Linguísticas como Política de Educação, na qual apresento o campo das políticas linguísticas, discutindo como ela pode contribuir para a educação básica; (iii) A prática docente: dialogismo e política, no qual discuto introdutoriamente o mapa conceitual de Spolsky (2014), para refletir sobre seus componentes para a educação em língua(gem).

2.1 Políticas Linguísticas e a questão da alteridade

Figura 3 - Griots africanos



Fonte: Wikipédia Imagens (2022)

No percurso das disciplinas obrigatórias no programa de pós-graduação em Linguística da UFSC, buscamos criar inteligibilidades acerca das práticas de linguagens com ancoragem nos trabalhos do Círculo de Bakhtin. O uso da palavra 'Círculo' se refere a uma espécie de guarda-chuva em que diversos autores russos são designados em torno de uma mesma epistemologia. A partir de novas traduções e de estudos de autores aqui supracitados, nos aproximamos dos estudos com centralidade no que chamamos no 1º capítulo de *paradigma da alteridade*: “o um no outro versus o outro no um” – tensionamento conceitual localizado na metade do século XX⁷ e elaborado pelo ideário de filósofos como Emmanuel Lévinas (1905-1995) e Mikhail Bakhtin (1895-1975).

A *alteridade* é um conceito usado por outras concepções filosófico-linguísticas, que não o interacionismo-verbal. A palavra alteridade advém do vocábulo latino *alteritas*, que significa ser o outro e, portanto, designa, além do exercício de colocar-se no lugar do outro, o de perceber o outro como em sua singularidade e subjetividade. O *paradigma da alteridade* surge pós segunda guerra mundial e instaura um debate entre o marxismo humanista e o marxismo estruturalista. O autor francês Jean-Paul Sartre (1905-1980), a partir de palestra conferida em outubro de 1945, mês que ocorreu a desocupação nazista da cidade de Paris, publicou o livro *O existencialismo é um humanismo*. No livro, o autor expõe que o existencialismo é um humanismo pelo fato de deixar possibilidades ao ser humano. O homem não é pré-determinado, mas, sim, vai se constituindo em suas ações no mundo. Sartre reflete sobre a centralidade da escolha humana como medida de todos os valores. Apenas para corroborar nosso argumento em curso, podemos aproximar as reflexões iniciais do filósofo francês ao conceito do sujeito bakhtiniano: *responsável e responsivo*, constituído a partir de enunciados e relações concretas.

A aproximação do *existencialismo* ao *humanismo da alteridade*, ainda introdutória neste trabalho, faz referência a linguagem enquanto ato/atividade de caráter constitutivo da subjetividade. Essa é a responsabilidade do não – álibi no existir, ou seja, uma responsabilidade de assinar o enunciado enquanto atividade humana. Cabe lembrar, que a redução fenomenológica em Bakhtin é o que chamamos de *exotopia*.

Antes de avançarmos, é necessário entendermos que a relação entre Língua, Linguagem e Sociedade agem em constituição simultaneamente nas relações concretas de vivência, como nos mostra Geraldí (1946 -), em entrevista para o livro *Conversas com linguistas* (2003):

Elas não existem como categorias fixas: você não tem a língua, você não tem a linguagem, você não tem a sociedade estratificada, fechada e estabelecida, você não tem o sujeito pronto e acabado, mas tem sempre o movimento, e um e outro fenômeno só podem ser definidos na relação de um com outro, [...] processos sociais que só por

⁷ O crítico literário norte-americano Terry Eagleton (1943 -) difere os termos “pós-modernismo” e “pós-moderno”, sendo o primeiro um termo relacionado ao fazer artístico, a arquitetura, as artes plásticas e principalmente ao discurso performativo; e o segundo, ao momento histórico-temporal, localizado a partir do pós-guerra de 1945, momento em que os direitos humanos surgem no debate acadêmico.

um gesto científico, digamos assim, são recortados, mas que, na verdade, são concomitantes, são simultâneos, um implicando o outro o tempo todo, sem que isso signifique que um é causa do outro. [...] A relação é de constituição, e constituição simultânea. (XAVIER; CORTEZ, 2003, entrevista com João Wanderley Geraldi).

Assim, nos afastamos de noções apriorísticas de sujeito, língua e sociedade, em prol de uma visão dialógica. Como já abordamos no primeiro capítulo, trata-se de considerar um *sujeito responsável e responsivo* em relação a uma concepção filosófico-linguística da *interação verbal* de enunciados concretos postos em interação. Assim, é importante para uma **Linguística da Escuta** saber que a *responsividade* é de ordem biosemiótica e social, sendo inerente a qualquer ser humano. Assim, a visão de sujeito-linguagem-sociedade que aqui defendemos implica abandonar da prática docente a ideia de Língua Portuguesa como um sistema único e abstrato.

Sobre a concepção de sociedade e a perspectiva decolonial de políticas, esta destituiu a 'classe' como categoria universal, valorizando a singularidade dos retirantes, refugiados, povos originários, descendentes de africanos escravizados, mulheres, espoliados, além de todas as cosmovisões negadas pelo racionalismo europeu. Consideramos que a abordagem decolonial dialoga com o campo da Políticas Linguísticas ao entendemos que a política diz respeito ao espaço de ação e discurso de sujeitos na esfera política (ARENDDT, 2010). Tais sujeitos não são entes abstratos, mas se constituem na relação radical com a alteridade. Daí a diferença como condição de um existir plural e a importância de se subverter a taxonomia asséptica que tenta abstrair o ser humano no mundo real, como reflete Paulo Freire (1987, p. 70):

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato. Isolado, solto, desligado do mundo, assim também como a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstraçãoem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa.

Tanto a abordagem bakhtiniana como a perspectiva decolonial de políticas linguística problematiza o positivismo científico e o sujeito abstrato, em prol de uma visão historicizada:

Foi preciso inventar um sujeito puramente teórico, historicamente inexistente, uma consciência em geral, uma consciência científica, um sujeito gnosiológico. Mas, certamente, este sujeito teórico deveria a cada vez encarnar-se em um ser humano real, efetivo, pensante para incorporar-se, com o mundo todo do existir que lhe é inerente enquanto objeto do seu conhecimento, no existir do evento histórico real, simplesmente como seu momento. (BAKHTIN, 1920-24. p.48-49).

Nesse contexto crítico, embora o ato de escutar, de falar, de escrever e de ler continuem a ser os objetivos finais da nossa prática docente, é preciso considerar essas práticas dentro da perspectiva dialógica, reafirmando que esses verbos são atos sociais, verbos de interlocuções. Essa perspectiva se evidencia, por exemplo, na obra *Discurso no Romance*, em que Bakhtin

desenvolve o conceito de plurlinguismo no âmbito do gênero romanesco. O *plurlinguismo*, ao nosso ver, é indispensável quando tratamos do ato de *escutar*. Esse conceito é basilar para compreendermos a complexidade linguística de, por exemplo, a educação bilíngue na relação com as línguas originárias. Segundo Bakhtin, o plurlinguismo inclui elementos valorativos, ideológicos e dialógicos:

Por isso sua diretriz centrada no ouvinte é uma diretriz centrada num horizonte especial, no universo especial do ouvinte, insere elementos absolutamente novos em seu discurso; porque aí ocorre uma interação de diferentes contextos, de diferentes pontos de vista, de diferentes horizontes, de diferentes sistemas expressivos – acentuais, de diferentes “línguas” sociais. O falante procura orientar sua palavra – e o horizonte que determina – no horizonte do outro que a interpreta, e entra em relações dialógicas com elementos deste horizonte. O falante abre caminho para o horizonte alheio do ouvinte, constrói sua enunciação em território alheio, no campo aperceptivo do ouvinte. [...] aqui não é o objeto que serve como arena do encontro, mas o horizonte subjetivo do ouvinte. (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 55 -56).

Assim, ao tratarmos da ampliação do repertório dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, assumimos um enfoque da aprendizagem em direção “ao uso da língua(gem) no contexto real de interação” (MENDES-POLATO; MENEGASSI, 2019, p.3745).

Defendemos que uma Política Linguística de base dialógica está comprometida com a construção de uma epistemologia aberta, integrativa aos saberes, onde não haja lugar para o epistemicídio e, muito menos, para a exclusão de novas formas de pensar a metodologia do ensino de línguas. Exemplo relevante é o debate de Santos (2007) sobre a ecologia dos saberes, fundado no princípio de que o conhecimento se fundamenta no interconhecimento. Ou seja, contesta-se uma visão disciplinar de conhecimento, na qual o ensino de língua é isolado em relação à cultura. Refletimos que a perspectiva decolonial é relevante para o que defendemos como ensino dialógico de língua portuguesa na educação básica. Na nossa abordagem de ensino da canção, por exemplo, importam os sentidos de multilinguismo, comunidades linguísticas, direitos linguísticos e decolonialidade, situando as canções em contextos situados e em gêneros discursivos.

Em diálogo com a esfera educacional, entendemos que a Política Linguística Educacional é uma disciplina de orientação propositiva, que incide, por exemplo, sobre as políticas de gestão, os currículos e documentos escolares e educacionais, os processos avaliativos e compreensivos sobre o ensino-aprendizagem de línguas e, principalmente, a integração dos sujeitos nas comunidades linguísticas. O compromisso com um senso de comunidade é relevante para a política linguística educacional, o que se fundamenta em uma concepção de sujeito orientado para e pela alteridade, conforme exposto neste trabalho.

No âmbito educacional, a partir da ancoragem teórica aqui supracitada, defendo que a perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem na aula concebida como *encontro*, deve

trabalhar com enunciados reais, o que inclui a ideia de língua como prática social, constituída na própria relação social dos participantes:

A linguagem se materializa em enunciados, cuja estrutura é social em todas as suas instâncias. Numa contextualização voltada ao trabalho com a linguagem na aula de Língua Portuguesa, essa concepção orienta um trabalho com a língua como prática social, isto é, um trabalho com a língua viva, com a língua concreta, com a língua nas/das interações sociais. Enunciados reais e concretos constituídos na forma (relativamente estável) de gêneros do discurso, fazem parte do acervo de dados linguísticos a serem analisados e trabalhados em sala (ACOSTA, 2018, p. 17)

No âmbito desta pesquisa, ressaltamos que a sistematização da linguagem verbal não é por nós negada; negá-la seria desconsiderar a força centrípeta do ordenamento discursivo. E a nossa concepção de sujeito difere da concepção racionalista, por esta conceber um sujeito instituído de uma racionalidade abstrata, sujeitado ao imperativo categórico. O sujeito é por nós concebido como constituído pela relação com a alteridade e, inevitavelmente, interenunciativo, ou seja, a aquisição da linguagem se dá na medida que consegue responder à interação. Esta concepção de sujeito foi previamente pesquisada por mim em trabalho monográfico no curso de bacharelado: *A Linguística do Encontro – Um estudo da leitura como Ato*⁸, no qual busquei entender a dimensão da leitura como ato. Nesta dissertação, além de focar a escuta, trabalhamos com a hipótese de que as práticas de linguagem multiculturais e a multimodalidade são um forte elemento de integração do sujeito ao ambiente discursivo. A multimodalidade textual refere-se à ideia de texto composto de duas ou mais formas de comunicação, como: infográficos, cartuns, propagandas, anúncios, canções, jingles, texto escrito com imagens, reportagens. Neste processo de multimodalidade acontece o que a linguística geral chama de *semiose* – processo de significação e produção de significados.

Portanto, considerar a língua como prática social implica reconhecer a variação inerente da língua. Considerar a língua como uma prática social nos remete à integração dos sujeitos e dos povos por meio de eventos, ritos, diálogos e semioses. Nesse contexto, a diferença fundamental entre o *calar* e o *silenciar* que já apontamos anteriormente, diz respeito ao fato do silenciamento ser segregacionista e autoritário, enquanto o calar ter relação direta com a escuta, ou seja, a escuta é aberta ao plurilinguismo, se tratando de um ato integracionista. Nesse sentido, entendemos que a abordagem bakhtiniana em parte também dialoga com a base filosófica do *integracionismo*:

A base filosófica da posição integracionista é a tese de que o universo linguístico é povoado não por objetos misteriosamente não observáveis chamados de “línguas”, mas por seres humanos observáveis que, de alguma forma e algumas vezes,

⁸ Disponível no link: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/195035>

conseguem se comunicar uns com os outros. Para o integracionista, no entanto, a comunicação está sujeita a um princípio universal derivado da experiência humana cotidiana. A experiência humana é constantemente estruturada e reestruturada pela necessidade de dar sentido aos eventos do presente à luz dos eventos passados, e vice-versa. A língua é ao mesmo tempo um produto e um mecanismo desse processo, pelo qual o fluxo incessante de sensações, percepções, sentimentos e julgamentos que contribuem para a vida mental do indivíduo é integrado em um continuum, e a estrutura estável de crenças e expectativas sobre o mundo é construída e mantida. (HARRIS, 2022 p.7327).

O *integracionismo* de Roy Harris (1931 -2015) é uma perspectiva crítica que pode ser aproximada, em certa medida, do pensamento do russo Mikhail Bakhtin (1895-1975). Na citação acima notamos que a interação como experiência humana cotidiana é o que possibilita a capacidade humana de reconstruir constantemente este objeto abstrato chamado de ‘língua’. A língua(gem), na perspectiva de ambos os autores, se estrutura em função da vida em coletividade, na concretude dos enunciados. O importante é apontarmos que o *integracionismo* é um contraponto ao *segregacionismo*. Assim como Bakhtin, Roy Harris vê na linguagem humana a possibilidade de integração dos sujeitos através da comunidade linguística.

Por fim, cabe, ainda, retomar a conexão entre *dialogismo* e o já apresentado *humanismo da alteridade*, conforme a reflexão de David. M. Balosa:

[...] O pensamento mais importante do humanismo é a ideia de que a humanidade não é uma abstração, mas uma realidade: que em cada indivíduo está contida toda a humanidade; que cada humano é todo humano, que cada indivíduo representa toda a humanidade e, portanto, que todos os humanos são iguais, não em seus talentos, mas em suas qualidades básicas. (FROMM, 1974. p.70)⁹

A aproximação entre o *dialogismo* e o humanismo não é atual. Podemos considerar que essa aproximação remonta aos movimentos estudantes de maio de 1968 na França, da crítica aos regimes autoritários espalhados pelo mundo; e do de combater as más condições do trabalho. Sobre o termo “humanismo”, o filósofo italiano Augusto Ponzio (1942-), um dos principais comentadores do “Círculo”, apresenta uma reflexão sobre a sua etimologia:

A identidade que deriva do pertencimento à espécie “homo”, portanto a “humanitas” E, ao invés, um humanismo da alteridade, em que humanitas não deriva de *Homo* (de fato não se diz “homanitas”, mas “humanitas”), mas de *humus*, da mesma palavra da qual deriva *humilitas*. “Humanidade” é uma prerrogativa da espécie, naturalmente adquirida e vantajosa, como os chamados direitos naturais, “liberdade, igualdade, propriedade” (empregados para justificar um modo no qual a liberdade é confundida com egoísmo, o modo prevalente de ser livre é a serventia, o modo prevalente de ser igual é uma igualdade imposta do alto, e o direito à propriedade consiste em garanti-la para aqueles que a possuem), reivindicados com base no fato do pertencimento

⁹ [...] the most fundamental thought of humanism is the idea that mankind – humanity is not an abstraction but a reality: that in each individual all of humanity is contained; that each man is all men; that each individual represents all of humanity and, hence, that all men are equal, not in their gifts and talents, but in their basic human qualities.

humano, o gênero mais amplo com base no qual se faz valer (sempre contra alguém) a própria identidade. Hoje trata-se, ao invés de recuperar *humanitas*, como humanidade derivada de *humos*, que é uma coisa bem diferente de exaltar-se em razão do pertencimento do gênero, de espécie, uma coisa bem diferente do antropocentrismo – pertencimento que, como aquele de qualquer identidade, tem sempre um caráter discriminador, opositivo, destrutivo, como mostram os danos da antropização do planeta e as chamadas guerras humanitárias.” (PONZIO, 2014, p.61).

Cabe refletir que o autor retoma o problema da identidade, problematização que também atua se pensarmos genericamente na espécie humana. Ao usar *humilitas* (humildade) o autor chega a sua raiz etimológica *humus* (chão) para nos dizer que humanidade está mais próxima da palavra chão, terra; do que da palavra *homonitas* (homogeneidade). Então, temos o conceito de *alteridade* indo ao encontro da ideia de viver “no mesmo chão”, e daí a importância do ‘outro’ na constituição da subjetividade humana. Conceito retomado aqui como ancoragem teórica para uma política de educação em língua(gem). Essa retomada teórica tem desdobramentos políticos na prática, pois envolve o acolhimento e a escuta de discentes em situação de vulnerabilidade, as coordenadorias de convivência do corpo docente-discente, a antiviolença discursiva como função compensatória de uma legislação que se relacione com uma ecologia dos saberes, pensando a leitura e a escrita enquanto direitos, e a promoção de cidadania através da educação, entre outros.

Na Política Linguística de base Dialógica em construção para a educação em língua(gem), está acima de tudo, a recuperação do conceito de *alteridade* enquanto elemento constitutivo da subjetividade humana. Para nos aproximarmos de uma antropologia linguística, notamos que o conceito de alteridade rompe com a assepsia dos limites teóricos sendo uma necessidade concreta das práticas linguísticas. A escuta, em contraponto à cultura do narcisismo e da violência, surge da radicalidade do *outro* como necessidade da palavra alheia, como aponta Bakhtin sobre o conceito de palavra do outro, nos apontamentos de 1970 - 1971:

Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*. Neste sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além de minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação as palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela a assimilação delas (no processo do domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação da riqueza da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca o indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação a minha própria palavra ou existe em um sentido outro). Para cada indivíduo, essa desintegração de todo o expresso na palavra em um pequeno mundinho das suas palavras (sentidas como suas) e o imenso infinito mundo das palavras do outro são o farto primário da consciência humana e da vida humana, que, como tudo o que é primário e natural até hoje tem sido pouco estudado (conscientizado), pelo menos não foi conscientizado em seu imenso significado essencial. [...] As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem. (BAKHTIN, 2011, p. 379).

Por fim, apontamos que essa radicalidade na necessidade do outro na constituição da política linguística pode ser aproximada da filosofia africana Ubuntu. Para os africanos, a filosofia *Ubuntu* discorre sobre a capacidade humana de compreender, aceitar e colocar-se em lugar do outro, uma ideia semelhante à do “amor ao próximo”. Ubuntu significa generosidade, solidariedade, compaixão com os que sofrem, e principalmente, o desejo sincero de felicidade e harmonia entre os seres humanos. A tradução literal para *Ubuntu* é: Eu sou porque nós somos; Eu só posso ser pessoa através de outras pessoas. O mesmo ocorre com o mundo da palavra do outro no qual existimos, apontado por Bakhtin. A minha palavra só existe como contrapalavra do outro. E essa é a ideia principal da filosofia Ubuntu: a necessidade do outro para a própria existência.

Tendo discutido a Política Linguística e a questão da *alteridade*, tecendo uma articulação entre a política linguística e a perspectiva enunciativista de língua(gem), passa agora à segunda seção deste capítulo, no qual discutiremos a Política Linguística como Política de Educação.

2.2 A Política Linguística como Política de Educação

A Política Linguística sempre esteve presente na história da humanidade, se pensarmos que a língua é um instrumento de dominação em territórios disputados, bem como marca de identidade. Também iremos notar que a concepção filosófico-linguística já enunciada anteriormente – o *interacionismo sócio discursivo* –, está intimamente ligado com a Política Linguística, assim como o conceito de *alteridade*.

A Política Linguística emergiu como disciplina no séc. XX, abordando temas como a educação bilíngue, a proteção de línguas minoritárias e o enorme número de imigrações, o que fez com as políticas públicas referente à educação linguística fossem planejadas e executadas. Além disso, quando discutimos currículos escolares, projetos político pedagógicos, metodologias de ensino, organização escolar, estamos indissociavelmente discutindo Política Linguística. A Política Linguística como campo de pesquisa e conhecimento é relativamente nova no Brasil, sendo que foi nos anos 1990 que as universidades começaram a ofertar a disciplina, por conta de problemas socialmente relevantes, como a educação escolar de povos originários, a educação de jovens e adultos e o ensino de segunda língua como língua de acolhimento. Percebe-se o aumento gradativo de pesquisas nesta área. Pelo fato do conhecimento também ser um campo de disputa, a Política Linguística ainda possui divergências terminológicas, como nos mostra o pesquisador Silva (2013, p. 290):

A Política Linguística (*Language Policy*) é um campo de investigação relativamente recente em comparação com outras áreas dos Estudos da Linguagem. Consequentemente, não há um consenso em relação à terminologia específica da área. Enquanto alguns autores utilizam as expressões “Planejamento Linguístico” (*Language Planning*) e “Política Linguística” (*Language Policy*) de forma distinta, outros preferem utilizá-las conjuntamente na expressão “Planejamento e Política Linguística” (*Language Planning and Policy*). Há, ainda, pesquisadores que optam pelos termos “Engenharia Linguística” (*Language Engineering*) e/ou “Tratamento Linguístico” (*Language Treatment*) (CRYSTAL, 1992, p. 310-311). Na literatura brasileira sobre o tema, embora também se observe certa inconstância terminológica, é mais frequente a utilização da expressão “política linguística” para designar o processo em sua totalidade, isto é, a política e o planejamento linguísticos (Cf, por exemplo, MAHER, 2008, 2010).

A título de um breve histórico do campo da Política Linguística, os autores David Cassels Johnson e Thomas Ricento (2013) elaboram uma divisão histórica, conforme apresentadas a seguir (JOHNSON; RICENTO 2013; SEVERO, 2022):

- a) **Fase Clássica:** Anos 1960 – Planejamento de *corpus* e *status* para problemas linguísticos das nações novas em desenvolvimento e pós-coloniais. Foi orientada por uma perspectiva normativista e foi problematizada pelo seu cientificismo, instrumentalismo e pelo seu produtivismo.
- b) **Fase Intermediária:** Anos 70 e 80 - Período de transição entre uma abordagem clássica e outra crítica. Tencionou elementos positivistas da abordagem anterior. Incluiu o planejamento de aquisição como pauta para a esfera escolar, além de aprimorar os debates sobre os direitos linguísticos.
- c) **Fase Crítica:** Anos 90 - É crítica das abordagens tradicionais e reconhece que as políticas, muitas vezes, criam e mantêm várias formas de desigualdade social. Sofreu influência da Teoria Crítica (Habermas, Bordieu, Foucault) e procurou desenvolver políticas mais democráticas, comprometidas com a redução da desigualdade, em defesa das línguas minoritárias.
- d) **Fase Etnolinguística:** Se intensificou a partir do séc. XXI, com a ampliação de estudos teóricos e práticos/empíricos ao redor do mundo. Enfoca a esfera escolar e apresenta propostas e estudos de educação multilíngue, atentando para o papel da “agentividade” de professores diante das PLs oficiais.

No início (fase clássica e intermediária), a disciplina concentrou-se na resolução de “problemas linguísticos” de nações recém liberadas da dominação colonial, como nos mostra Ribeiro Silva (2013 p. 292):

No período inicial de sua constituição, os pesquisadores da área dedicaram-se majoritariamente ao estudo e à resolução de “problemas linguísticos” de nações recém liberadas da dominação colonial na África e na Ásia. Como aponta Ferguson (2006,

p.1), a ênfase na resolução de “problemas linguísticos” pode ser observada nos títulos das principais obras desse período inicial. São exemplares, nesse sentido, os livros *Language problems of developing nations* (FISHMAN, FERGUSON e DAS GUPTA, 1968) e *Can Language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations* (RUBIN e JERNUD, 1971). O foco na resolução de “problemas linguísticos” também é evidente no título do primeiro periódico da área, a revista *Language problems and Language planning*, cujo o primeiro número foi publicado em 1980.

Ao refletirmos sobre o sentido de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil, enfocamos três elementos: conceitos de Língua/Linguagem; sentido de Identidade/Alteridade; noção de Línguas Nacionais /Língua Oficial. Além disso, podemos expandir o contexto de ensino de língua portuguesa e incluir a Língua Portuguesa fora de Portugal e a própria educação bilíngue. Desde a colonização de países africanos, Timor Leste e o Brasil por Portugal até a sua independência, a lusitanização operou como um dispositivo político, conforme atestam Makoni e Severo (2015, p. 57):

A lusitanização é um dispositivo complexo e heterogêneo que envolveu a maneira como instituições, visões de mundo, religião e língua portuguesas/europeias buscaram dominar e controlar regiões e povos tomados como colonizados.

Assim, a língua portuguesa, nosso “objeto” de ensino-aprendizagem, está em constante processo de tensionamento/integração com as línguas locais. O processo de independência das colônias portuguesas é um fato histórico que dialoga fortemente com proposta dialógica desta pesquisa, uma vez que reconhece a voz dos sujeitos que historicamente foram silenciados/colonizados. O exemplo que trago é a educação bilíngue (Português/Banto) em países africanos, como Moçambique. A professora Nelsa Nhatumbo nos apresenta, em exposição de uma *live* da Abralin (2020), os esforços da esfera acadêmica para a visibilidade da importância do *ensino-aprendizagem* da educação bilíngue em Moçambique, fazendo com que as línguas nacionais sejam difundidas e respeitadas, em atenção à natureza multilíngue do país. Além disso, a pesquisadora moçambicana mostra como a formação de tradutores e o incentivo à difusão e valorização das Línguas Banto está em constante construção, sendo um forte elemento de descolonização linguística. Além disso, este exemplo também nos mostra a carência de línguas originárias na universidade brasileira. Trabalhar materiais didáticos bilíngues e metodologias para a educação bilíngue é tarefa da política linguística educacional. Não podemos pensar, por exemplo a educação escolar indígena sem ser a partir da *escuta*, sendo que a metodologia de base dialógica, em nossa perspectiva, parte das particularidades de cada comunidade, e não da universalidade taxonômica e acadêmica.

No campo das políticas linguísticas, ao aproximarmos o dialogismo do humanismo queremos não só denunciar a negação dos direitos linguísticos de grupos minoritários pela hiper

valorização escolar das línguas e variedades padronizadas, mas também alertar que o epistemicídio (SANTOS, 2013) apaga não apenas a pluralidade de conhecimentos, mas de línguas também. Buscar ressignificar as epistemologias para o ensino da língua portuguesa a partir de uma visão dialógica não é uma tarefa fácil. Assim, por ser um contraponto ao colonialismo e ao patriarcado e, acima de tudo, ao capitalismo financeirizado dos países emergentes, refletimos que uma Política Linguística de base dialógica insere-se no que o professor Boaventura de Sousa Santos (1940) chama de Epistemologias do Sul:

As Epistemologias do Sul se referem a produção e validação dos conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que sistematicamente tem sofrido a injustiça, a opressão e a destruição causada pelo capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Designei como “Sul anti-imperial” ao vasto, e imensamente diversificado, campo de tais experiências. E um Sul epistemológico, não geográfico, composto por muitos seus epistemológicos que têm em comum o fato de serem saberes nascidos nas lutas contra o capitalismo, o colonialismo, e o patriarcado. (SANTOS, 2013 p.300).

Aqui entendemos que o epistemicídio está intimamente ligado com o genocídio histórico contra os povos originários na América Latina. O epistemicídio, contudo, não é um fato isolado, mas reverbera outras destruições, como a ambiental (ecocídio). Sobre esse tema, em livro recente do francês Dénètem Touam Bona, intitulado *Cosmopoéticas do Refúgio*, o autor nos mostra que o avanço contra os povos originários, em prol da mineração e agropecuária, já faz parte do discurso ultraliberal e nacionalista há muitos anos:

A negação da humanidade leva ao genocídio, como atestam tantos exemplos da história recente. Em regiões como Papua Ocidental, ou a Amazônia, o ecocídio é indissociável do genocídio: “A cavalaria brasileira foi muito incompetente. Competente, sim, foi a cavalaria norte-americana, que dizimou seus índios no passado e hoje em dia não tem esse problema em seu país”. (BONA, 2020, p.76).

Ao relacionarmos epistemicídio e ecocídio, observamos como o caso das línguas indígenas ganha mais relevância pelo fato de a dominação linguística estar diretamente relacionada à desapropriação de território indígena. Nesse contexto, a violência do agronegócio e da pandemia que incide sobre essas comunidades é enorme. No caso das línguas africanas, através das aulas e simpósios oferecidos pelo programa, observei que muitos acadêmicos estão resistindo e propondo mudanças para combater este apagamento dessas línguas, mas o *racismo estrutural* cria obstáculos para que os descendentes de povos africanos tenham acesso digno à educação e a outras instituições.

No caso do Brasil, o racismo contou com a inestimável participação das faculdades de medicina, das escolas de direito e dos museus de história natural, como nos conta Lia Schwarcz em seu livro *O espetáculo das raças*. Já no Séc. XX, na esteira do Estado Novo, o discurso socioantropológico da democracia racial brasileira seria parte

relevante desse quadro em que cultura popular e ciência fundem-se num sistema de ideias que fornece um sentido amplo para práticas racistas já presentes na vida cotidiana. No fim das contas, ao contrário do que se poderia pensar, a educação pode aprofundar o racismo na sociedade. (ALMEIDA, 2021, p. 50).

Entendemos que a esfera jurídica foi responsável historicamente pela a construção e manutenção do racismo em diversas parte do mundo. No Brasil, último país das américas a abolir a escravidão, demorou-se 400 anos para por fim a este crime hediondo contra a humanidade. A Lei Áurea, lei 3.353 de 13 de maio de 1888 (lei da abolição da escravatura) foi a última de uma série gradual de leis: Lei Eusébio de Queirós (1850): lei que proibiu o tráfico de escravos em “navios negreiros” que vinham da África; Lei do Ventre Livre (1871): lei que institui a partir deste ano que os filhos de escravos não seriam mais considerados escravos; Lei dos Sexagenários (1885): Lei que tornou livre todos os escravos com idade superior a 60 anos.

Sob uma perspectiva sociológica, essa jurisprudência é impensável, uma aberração, pois se relaciona com um modelo administrativo de corpos humanos como produtos. A esfera jurídica foi responsável pela manutenção da principal problemática de desigualdade no país e, por conta disso, se faz necessário combater as injustiças sociais e históricas promovendo leis que facilitem cada vez mais o acesso de pessoas afrodescendentes e de povos originários à educação e trabalho em órgãos públicos. A Política Linguística como Política de Educação também discute legislações que buscam diminuir lentamente a dívida histórica e a desigualdade na formação da sociedade brasileira.

Ainda sobre a colonização, sabemos que ela foi juridicamente administrada, sendo que a esfera jurídica fundou um mundo segregado, uma humanidade cindida em duas abstrações chamadas ‘raças’, como nos mostra Achille Mbembe (apud ALMEIDA, 2021, p. 140):

[...] o direito foi, nesse caso, uma maneira de fundar juridicamente uma determinada ideia de humanidade dividida entre uma raça de conquistadores e outra de escravos. Só a raça de conquistadores poderia legitimamente se atribuir qualidade humana. A qualidade de ser humano não era conferida de imediato a todos, mas, ainda que fosse, isso não aboliria as diferenças. De certo modo, a diferenciação entre o solo da Europa e o solo colonial era a consequência lógica da outra distinção, entre povos europeus e selvagens.

Notamos que a colonização não foi apenas mantida pela a esfera jurídica, mas por todo um campo simbólico e cultural, a exemplo do racismo linguístico, como nos mostra o pesquisador Gabriel Nascimento (2019 p.45):

A capacidade da língua permite ao sujeito muito mais do que representar o mundo, mas, tomando os processos linguísticos analisados por Mikhail Bakhtin (1997) e seu círculo, se trata também de agir sobre o mundo e permitir que os sujeitos ajam sobre o mundo através de seus falares. Ou seja, o sujeito da língua não está dicotomicamente posta em relação ao mundo e à realidade, mas nela agindo a totó instante. Esses são os posicionamentos principais aqui colocados para acreditar que a raça, ao não ser

compreendida como biológica, precisa ter desnudadas suas dimensões de acontecimentos enquanto discurso, formação discursiva e texto.

Assim, a nossa própria concepção de língua deve ser reavaliada. O autor da citação acima desenvolve o termo *racismo linguístico* (2019) e traz contribuições importantes para o debate sobre os sentidos de língua, de língua portuguesa e de ensino-aprendizagem de língua. O principal foco do seu trabalho que se relaciona com a nossa pesquisa se dá no fato de o racismo ser estruturado também dentro dos processos de educação em língua(gem).

O racismo estrutural nos mostra como vivemos em uma sociedade que opera pela negação do outro ou, ainda, opera pela objetificação do outro. Os povos originários, além de escravizados, foram vítimas do maior genocídio estimado nas américas. Assim como os indígenas, os descendentes dos povos africanos são hostilizados e violentados pelo estado nos dias atuais. Essa violência é nomeada pelo filósofo camaronês Achille Mbembe (1957-) de *necropolítica*. O pensador africano demonstra que no período pós-colonial a forma de controle dos vivos transforma-se em formas de controle dos mortos ou, melhor, a gestão dos corpos que devem ou não morrer. No Brasil, o conceito filosófico descreve a realidade da violência da Polícia Militar com as populações negras e sem acesso à educação e justiça.

No Brasil que manteve a estrutura psicológica e afetiva das relações de poder nascidas no latifúndio escravagista, muitos pensadores elegem o racismo estrutural como o principal problema a ser enfrentado por políticas públicas, entre as quais incluímos as políticas linguísticas educacionais. A sociedade brasileira é uma sociedade segregada e violenta. A sociedade contemporânea pode ser compreendida a partir de diversas perspectivas: a sociedade do espetáculo, a sociedade do cansaço e a sociedade excitada, conforme a seguir: (i) Sociedade do Espectáculo – O conceito é também o título do livro lançado em 1967 pelo filósofo francês Guy Debord (1931-1994); no livro, o autor inicia a crítica ao afastamento dos encontros reais substituídos por simulacros, tratando-se de uma forte crítica sobre a nova mídia da época, a televisão. A crítica tem o foco na alienação humana que substitui a realidade pelo consumo passivo de imagens; (ii) Sociedade do Cansaço – O conceito é também título do livro lançado em 2015 pelo filósofo sul coreano Byung Chul Han (1959 -). No livro, o autor faz reflexões sobre as causas da síndrome *burnout*, refletindo o cansaço humano como uma resposta do corpo para o excesso de positividade e o excesso de cobrança que o modelo neoliberal nos impõe; (iii) Sociedade Excitada – O conceito é também título do livro lançado em 2010 pelo filósofo alemão Christoph Türck (1948 -). No livro, o autor elabora a tese que o espetacular se configura atualmente como um vício. Dialogando com a psicanálise e com a teoria do valor marxista, tenta demonstrar que o excesso de estímulos é na verdade uma busca a distração.

O recorte feito por esses autores apresenta características que formam a sociedade na qual vivemos e interagimos. Esses olhares são aqui brevemente trazidos para tentarmos entender o problema já apontado anteriormente: A desvinculação dos seres humanos da vida em sociedade se dá pela *performance* do capitalismo financeirizado. Repensar a educação para a sociedade na qual vivemos e, principalmente, ressignificar a educação a partir do signo da *escuta* não é uma tarefa simples. Podemos pensar os problemas que enfrentamos na educação pública provindos da pulverização e ausência do sentido comunitário como a própria enfermidade social do ambiente pós-moderno. Um dos papéis das políticas linguísticas é o uso da linguagem como elemento de construção de laços sociais e sentidos comunitários, por isso uma teoria de sociedade é relevante. Entendo que a Linguística Aplicada pode ser aproximada da Política Linguística para em conjunto elaborarem estratégias que possam melhorar as Políticas de Educação em Língua(gem).

Assim, trabalhar com a educação pública neste contexto, nos traz inúmeros desafios. Como combater o racismo estrutural em um estado de exceção permanente? A Política Linguística tem ganhado espaço para discutir as dívidas históricas marcadas como tristes realidades desdobradas na formação discursiva brasileira, incluindo a própria ideia de língua portuguesa brasileira. O Português Brasileiro, quando padronizado hegemonicamente, apaga ou diminui a influência africana no imaginário linguístico brasileiro. Além disso, não se trata apenas de uma questão de ordem linguística, alcançando as representações e narrativas sobre esses sujeitos historicamente excluídos. Notamos que a metodologia de ensino precisa ser coerente com a ancoragem filosófica na qual nos debruçamos até aqui, ou seja, precisamos conceber uma ética de acolhimento no sentido da *escuta* para além de livros didáticos. Precisamos criar condições e práticas para incorporar metodologias de ensino a partir da *escuta*, a partir da relação com novas cosmovisões da cultura e da natureza territorial como morada. Assim, poderemos aliar a dimensão ética da dimensão política na educação, respeitando o plurilinguismo e os saberes de cada território.

Em uma Política Linguística de base dialógica, o próprio conceito de língua é expandido, a exemplo do papel da esfera artístico/literária. O dialeto e os neologismos nas obras lítero-musicais que os alunos propõem em nossas aulas estão bem distantes das formas padronizadas pelos processos de gramatização da língua. Além disso, no âmbito de sociedades multilíngues, sabemos que a educação bilíngue e a formação acadêmica de tradutores e professores são importantes iniciativas para que as línguas “minoritárias” resistam ao apagamento, tendo suas narrativas e semioses preservadas. Em Moçambique, por exemplo, a legislação tem conseguido alguns avanços em prol da educação bilíngue. Entendo que um dos

trabalhos dos pesquisadores e professores é justamente diminuir a distância política e os extratos sociais gerados pela diferença nascida nas colônias, a exemplo da segregação das línguas nacionais dos espaços institucionais. Neste ponto, cabem pesquisas que alcancem o projeto político pedagógicos de escolas rurais, de comunidades quilombolas, educação indígena, escolas em regiões de vulnerabilidade social, espaços socioeducativos de jovens e espaços privativos de liberdade.

Compreendo que a Política Linguística é o campo de estudo no qual essa epistemologia em construção pode se relacionar com os problemas reais vivenciados pelos professores na área das linguagens. O *dialogismo*, como ancoragem teórica, alcança a filosofia política ao conceber a interação verbal como concepção de linguagem, buscando a integração dos sujeitos através de vivências educacionais, em contrapondo a uma visão segregacionista que, muitas vezes, se inscreve nas instituições e na estrutura social

Tendo exposto um breve histórico da Política Linguística e de qual a importância de pensarmos a Política Linguística como Política de Educação, avançamos agora para a terceira seção deste capítulo, na qual retomamos conceitos já apresentados para discutirmos o mapa conceitual com as categorias propostas por Spolsky (2004, 2009, 2012), a fim de pensarmos a prática docente sob o olhar da Política Linguística.

2.3 A prática docente: dialogismo e política

Conforme já visto, é importante ressaltarmos que, de acordo com a perspectiva de base dialógica, a *língua* não é, em si mesma, o espaço da constituição da subjetividade; a constituição da subjetividade acontece na relação intersubjetiva por meio da *língua*:

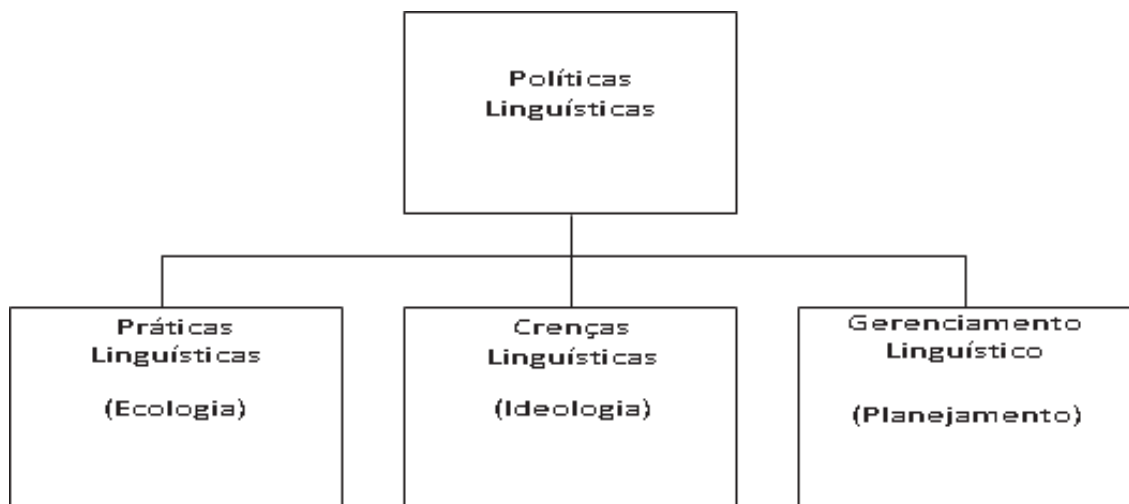
Entendemos que não é a língua por si mesma que nos constitui em nossa subjetividade, quem o faz é o *outro* com quem interagimos por meio dela; na relação com o *outro*, nos *encontros*, via mediação semiótica, institui-se tal constituição. Eis, aqui, a necessária remissão ao que Bakhtin (2010 [1952/53]) evoca como *alteridade*; o outro, numa situação de interação social, é o sujeito ativo que constrói representações acerca de seu interlocutor, as quais são de algum modo compartilhadas com ele e incidem na constituição de sua subjetividade. (CATOIA DIAS, 2016. p.87)

Assim, o espaço da constituição deste sujeito social se dá nas práticas de linguagem, ou seja, na linguagem em uso. A partir de exemplos dos autores aqui supracitados, existe uma diversidade de práticas a serem feitas. A roda de leitura/conversa, a análise de filmes, a produção audiovisual roteirizada pelos alunos, o sarau lítero- musical, a leitura dramática, a rádio escolar, são algumas delas. Buscamos a compreensão da escuta concebida como ato, em

que o processo de ensino-aprendizagem parta do caminho da interação verbal a partir das esferas da atividade humana, alcançando os gêneros do discurso orais e escritos.

A seguir, buscamos aproximar reflexões da Linguística da Escuta ao campo da PL através de reflexões a partir do mapa conceitual proposto no livro *Language Policy*, Spolsky (2004). Notaremos, adiante, que a esfera artístico-literária das semioses para o ensino de língua(gem) perpassa várias vivências, incluindo falares e saberes da língua viva e interações concretas. Os alunos não aprendem a partir da noção de “erro”, mas sim, aprendem por uma didática da escuta e da invenção, sendo todos os agentes envolvidos no encontro, atravessados pelo lúdico, o humor, a criticidade e formações discursivas nos enunciados que buscam a sensibilização dos corpos por meio da escuta. Por conta disso, lembramos que o *dialogismo* proposto pelo Círculo pensa na linguagem indissociada as dimensões política e a estética. Segue o mapa conceitual proposto por Spolsky para as políticas linguísticas:

Figura 4 - Modelo de política linguística proposto por Spolsky



Fonte: Spolsky (2004. In: SHOHAMY, 2006, p. 53)

Para discutirmos as práticas de linguagem para uma metodologia de base dialógica na educação em língua(gem), aproximamos as categorias da Política Linguística apontadas por Spolsky (2004, 2009, 2012) com a prática de linguagem como objeto *ensino-aprendizado*. Para pensarmos a Política Linguística como Política educacional, descrevemos as categorias apresentadas por Spolsky (2004) e discutidas por SHOHAMY (2006). A partir do mapa conceitual a cima (fig. 04), discutimos as categorias propostas por Spolsky (2004): A proposta do autor se consolidou como uma nova epistemologia na área. A princípio, ele propõe que uma compreensão da política linguística nas sociedades democráticas passa mais pelas práticas e

representações linguísticas e menos pela discussão das legislações oficiais que incidem sobre as línguas. Assim, a *Política Linguística* é tomada por Spolsky em uma visão ampliada, que rompeu com os modelos instrumentais da área. As práticas linguísticas ganham relevância nesta nova virada epistemológica da área:

[...] a política linguística existe mesmo naqueles contextos em que ela não se foi explicitada ou estabelecida oficialmente. Muitos países, instituições e grupos sociais não têm uma política linguística formal, de modo que a natureza de sua política linguística deve ser derivada a partir do estudo de suas práticas e crenças linguísticas. Mesmo naqueles contextos em que há uma política linguística formal, seu efeito nas práticas linguísticas não é garantido nem consistente. (SPOLSKY, 2004.p. 8)

A mudança do campo de pesquisa se deu justamente por esse novo olhar que rompeu com o paradigma dominante em política linguística realizada e planejada por governos. A partir dessa ideia, Bernad Spolsky considerou as práticas e as ideologias linguísticas como componentes de maior relevância do que o planejamento, o que trouxe para a Política Linguística a importância da prática pedagógica no ensino em língua(gem). Essa epistemologia mostrou que os fatores não linguísticos influenciam as práticas, as crenças e a gestão linguística. Assim, a proposta de Spolsky rompe o modelo tradicional que orientou os pesquisadores da área desde o surgimento da disciplina na década de 60:

Na perspectiva de Spolsky, diferentemente, a política linguística apresenta três componentes hierarquicamente equivalentes e inter-relacionados: representações (beliefs), práticas (practices) e gerenciamento (management). As representações se referem as ideologias sobre a língua(gem) que subjazem as políticas, enquanto as práticas linguísticas se relacionam a ecologia linguística de uma região e focalizam as práticas que, de fato, ocorrem na comunidade, independentemente da política linguística oficial. Essas práticas podem confirmar a política linguística oficial ou contrariá-la. O gerenciamento linguístico por sua vez refere-se as ações específicas que objetivam manipular o comportamento linguístico de uma dada comunidade. (RIBEIRO DA SILVA 2013, p 312)

As forças não linguísticas atuantes sobre as práticas, crenças e gestão podem ser aproximadas das forças centrípeta/centrífuga da teoria dialógica do discurso. As forças não linguísticas que influenciam a política linguística como política de educação em língua(gem) são inúmeras: a colonização, a globalização, o desenvolvimento tecnológico, as guerras, as pandemias, dentre outros (SPOLSKY, 2021). No quadro abaixo, desenvolvido por Souza e Souza (2022), a partir dos escritos de Spolsky (2004; 2009; 2012), as autoras nos mostram as definições dos componentes da Política Linguística pensadas ao longo do tempo pelo próprio autor. Notamos que nas definições as práticas e as crenças são fatores que influenciam o gerenciamento de línguas.

Quadro 1 - Política linguística de Spolsky

Dimensões	Definições
Práticas	<p>[...] o padrão habitual da seleção entre as variedades que compõe seu repertório linguístico [...] (SPOLSKY, 2004, p.5)</p> <p>[...] são os comportamentos observáveis e escolhas – o que as pessoas realmente fazem [...] (SPOLSKY, 2009, p.4)</p> <p>[...] são as práticas linguísticas reais dos membros da comunidade de fala – que variedade eles usam para cada das funções comunicativas que eles reconhecem, que variantes eles usam com vários interlocutores, quais regras eles concordam para a fala e o silêncio, para tratar de assuntos comuns, para expressar ou ocultar identidade [...] (SPOLSKY, 2012, p.5)</p>
Crenças/ Ideologias	<p>[...] as crenças sobre a linguagem e o uso da linguagem [...] (SPOLSKY, 2004, p.5)</p> <p>[...] são valores ou status atribuídos as línguas, variedades e recursos [...] (SPOLSKY, 2009, p.4)</p> <p>[...] os valores atribuídos pelos membros de uma comunidade de fala para cada variedade e variante e suas crenças sobre a importância desses valores [...] (SPOLSKY, 2012, p. 5)</p>
Gestão	<p>[...] quaisquer esforços específicos para modificar ou influenciar essa prática por qualquer tipo de intervenção, planejamento ou gerenciamento de linguagem [...] (SPOLSKY, 2004, p. 5)</p> <p>[...] O esforço explícito e observável por alguém ou algum grupo que tem ou reivindica autoridade sobre os participantes no domínio para participar suas práticas ou crenças [...] (SPOLSKY, 2009, p.4)</p> <p>[...] esforços de alguns membros de uma comunidade de fala que têm ou acreditam ter autoridade sobre outros membros para modificar sua prática linguística, como forçando ou encorajando-os a usar uma variedade diferente ou mesmo uma variante diferente [...] (SPOLSKY, 2012, p.5)</p>

Fonte: Souza e Soares (2022. p. 108)

Notamos pelo quadro das dimensões propostas por Spolsky (2004, 2009, 2012) que o gerenciamento de línguas (gestão) são sobrepostos pela importância das práticas e das crenças linguística. Assim, a aproximação da Linguística Aplicada a Política Linguística se faz respondida em nossos estudos. O rompimento das fronteiras do campo de pesquisa da Linguística Aplicada já era anunciado pela pesquisadora Ighes Signorini, em artigo publicado

no livro *Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (2006), organizado pelo professor Luiz Paulo da Moita Lopes.

O foco na língua em uso nos termos aqui propostos exige uma compreensão aprofundada de sua dimensão histórica, social e política e de seus modos de participação na configuração do que se apresenta para o falante, e também para o analista como realidade objetiva numa situação dada. Nesse sentido, o foco está na língua objetivada nas/pelas práticas sociais, tanto quando nas/pelas práticas propriamente científicas de construção de um objeto de estudo. Portanto, o foco está na língua enquanto componente não pronto, anterior ou dado, uma vez que emerge destas práticas, indexicalizando diferentes dispositivos de produção/ recepção e diferentes planos contextuais, reproduzindo, transformando ou subvertendo o que, na dinâmica dessas práticas já vinha se consolidando enquanto forma, função, procedimento, ordem, etc. E o foco nas práticas desloca a questão das regras e códigos linguísticos, bem como assinala Hanks (1996:236): “Regras e códigos podem descrever o campo de possibilidades, bem como os limites além dos quais uma jogada não será contada, mas não podem explicar o que acontece nas estratégias e envoltórios no curso da ação”. (SIGNORINI apud Moita Lopes, 2006, p. 186 – 187)

As práticas de linguagem produzem sentido tanto no aspecto político como também no processo de educação em língua(gem). O fato de buscar uma metodologia que parta das práticas, e não o contrário, vai ao encontro com a perspectiva de língua(gem) enunciativista. O *mundo da cultura* entra em tensionamento com o *mundo da vida* em constante transformação, as forças não linguísticas e as representações que temos da língua transformam o ensinar- aprender em uma processo contínuo e significativo. Assim, é na própria interação que o ato de escutar se faz ato educativo por ser um ato constitutivo:

É na interação sócio ideológica permeada por discursos variados, que os sujeitos se constituem, e seus pensamentos são sempre pensamentos alheios: o diálogo entre os enunciados na esfera da comunicação se reproduz na mente dos indivíduos. E é a partir dessa teia enunciativa que eles assumem seus pontos de vista valorativos em relação as coisas do mundo, Para Arendt, a características dos pensamentos é a sua dualidade: ao pensar, os indivíduos travam um diálogo crítico consigo mesmos, compostos por perguntas e respostas; esse diálogo supõe um interlocutor amigável, de forma que não haja contradições internas, já que não há diálogo interno quando a mente está em guerra consigo mesma (SEVERO; DE PAULA 2010, p .156)

Entendemos que a esfera educacional incorpora um tensionamento entre o *mundo da cultura* e do *mundo da vida*. Esse tensionamento está presente, por exemplo, quando refletimos a educação sob a perspectiva da importância da infuncionalidade que a esfera artístico-literária nos propõe. É importante lembrarmos que a esfera artístico-literária desloca a ideia produtivista e o discurso da competência nos processos de ensino-aprendizagem. A educação popular, comunitária, a educação rural e de jovens e adultos, entre outras modalidades, nos mostram nitidamente que o próprio processo das práticas de linguagem desenvolve no educando a habilidade de trabalhar coletivamente.

Assim, o *ato de escutar* não é apenas uma habilidade ou uma competência; é, acima de tudo, um ato que possibilita que a prática de linguagem seja apreendida – da dimensão social *intersubjetiva* para a dimensão cognitiva *intrasubjetiva*. O *ato de escutar* como prática educativa nos leva à educação linguística expandida (CAVALCANTI, 1999), pensando a língua como um caleidoscópio influenciado por forças de ordem linguísticas e não linguísticas, garantindo a pluralidade humana na esfera pública. O ato de escutar proporciona ao indivíduo, sobretudo, um diálogo crítico consigo mesmo, o que resulta em ato educativo e transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de Conclusão de Curso nos colocou diante de um conjunto de reflexões que foram se historiando de modo a criar inteligibilidades acerca da *escuta* concebida como *ato*, incluindo tanto os desdobramentos de sua importância para as práticas de linguagem na Educação Básica como também na dimensão política para que essas práticas sejam ressignificadas.

No âmbito de minhas vivências pessoais, esta pesquisa é apenas o início de um aprofundamento em torno de uma epistemologia que necessariamente deva ser discutida em projeto de doutoramento, no tangente à educação linguística expandida no Brasil, o que, no momento presente, passa a implicar desdobramentos da Base Comum Curricular (BRASIL, 2018), recém oficializada em nosso país. Prospectando, assim, a continuidade deste trabalho, entendo que ele abre, inclusive, possibilidade para um projeto de pesquisa com enfoque no currículo da educação básica, incluindo o que tange à questão da metodologia de contra turno para a educação em tempo integral na rede pública de ensino, e principalmente, sobre a atual discussão dos itinerários formativos no novo Ensino Médio.

Isso posto e retomando o recorte epistemológico desta dissertação, é importante sublinhar que o trabalho derivou de um estudo aprofundado de *Para uma filosofia do ato responsável*, obra em cujo estudo [re]conheci minha propensão para abordagens de natureza filosófica no campo da Linguística, o que deve orientar meus estudos na continuação de minha formação. E, assim derivando, este estudo organizou-se para responder à seguinte questão-problema: **É possível compreender a *escuta* como *ato* na Educação Linguística? Em o sendo, como essa compreensão se delineaia teórico-metodologicamente e em diálogo com as políticas linguísticas?**

Considerada essa questão, nosso objetivo geral, em estreita convergência com ela, foi estudar a proposição teórica da *escuta* concebida como *ato* na Educação Básica em linguagem. Assim, o foco deste estudo, situado na revisão bibliográfica de comentadores da *teoriadialógica do discurso*, restringiu sua ancoragem teórica à concepção de *linguagem* de Mikhail Bakhtin (1895-1975) e seu Círculo, fazendo aproximações com autores contemporâneos como Silvio Luiz de Almeida (1976 -), Boaventura de Souza Santos (1940 -) e Augusto Ponzio (1942 -).

No primeiro capítulo, intitulado ‘**A Linguística da Escuta**’, abordamos as concepções de *sujeito* e de *língua* como enfoques constitutivos da concepção de *ato*. O sujeito foi concebido

como *responsável e responsivo* por ter sua *subjetividade* constituída a partir da *alteridade*. De acordo com nossa concepção de *língua*, ancorada na *interação social* como lócus de sua produção, diferenciamos o verbo escutar (*ausculta*) do verbo ouvir (*audire*), chegando a concepção de *escuta* no âmbito da educação como compreensão. Assim aproximamos a Linguística da Escuta com a concepção de *Educação Linguística Expandida* (CAVALCANTI, 1999).

Ainda neste capítulo, discorreremos sobre o que chamamos de Linguística da Escuta, a linguística que tem como objeto de estudo o encontro da *subjetividade* com a *alteridade*, o que requer a *ausculta*, do que trata Ponzio (2010), como base na compreensão responsiva proposta pelo círculo de Bakhtin. (CERUTTI – RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013). Discutimos, para tanto, fundamentos da teoria do *ato*, a ancoragem filosófico – linguística da *teoria dialógica do discurso* (dialogismo). Além disso, traçamos um breve histórico da disciplina Linguística Aplicada para defendermos sua interdisciplinaridade com novas disciplinas na área da linguística como a Política Linguística.

Nesse percurso, assumimos a arquitetura bakhtiniana da *responsabilidade* (SOBRAL, 2008), que nos propõe um humanismo da *alteridade* ao contemplar a *outra palavra* na produção da própria linguagem, que, por seu turno, integra e constitui os sujeitos que interagem por meio dela. A *escuta*, sob essa perspectiva, pode, então, ser evocada como *ato*, no qual a *palavra outra* é o elemento que constitui a subjetividade, *facultando*, a nosso ver, tomar esse *ato de escuta* como um *ato educativo*.

No segundo capítulo, intitulado ‘**Política Linguística e a perspectiva dialógica da linguagem**’, fizemos a aproximação da perspectiva estudada no primeiro capítulo ao campo da Política Linguística. Na primeira seção do capítulo, retomamos a questão da *alteridade* para articular o *dialogismo* ao que viemos chamar de Política Linguística de base dialógica. Na segunda seção, fizemos um breve histórico da disciplina Política Linguística chegando a sua fase atual, na qual ela é pensada como Política de Educação. Na terceira e última seção, a prática docente: dialogismo e política, refletimos por fim, o *dialogismo* em relação as *práticas de linguagens* da epistemologia formulada por Berbard Spolsky (1932 -2022), sendo as práticas de linguagem elencada por comentadores como o principal componente dessa epistemologia.

A aproximação da ancoragem bakhtiniana ao discurso *decolonial*, que no início do trabalho se mostrava como um grande obstáculo por conta do conceito de *universalidade*, foi superada e entendida na medida em que a crítica que o autor russo faz a ética formal kantiana, mostrou-se a mesma crítica que o discurso decolonial faz do sujeito racional eurocêntrico. A universalidade em Bakhtin condiz a outridade imanente da responsividade de ordem

biosemiótica, e não, a idealização universal de sujeito. Existe uma generificação da linguagem na relação entre o gênero do discurso e a esfera da atividade humana. O universal é tomado por Bakhtin por este movimento de generificação do enunciado.

As práticas de linguagem como ponto de partida de metodologias de ensino, aproximam os estudos linguísticos de base dialógica a Política Linguística como Política Educacional, sendo que as transformações curriculares e os itinerários formativos no ciclo básico, referente a área da linguagem, necessitam ser debatidos democraticamente com a comunidade escolar, para que resoluções sejam apresentadas a partir dos interlocutores envolvidos nelas.

A compreensão do conceito de *texto*, também como oralidade, em um mundo de relações sociais cada vez mais mediadas pela escrita, é lugar onde o *encontro* de palavras se dá. A formação para *escuta* pressupõe, pois, um comportamento social que se articula com modos de inserção de sujeitos no mundo. Entendemos que, ao formar para o *ato de escutar* na Educação Básica, estamos contribuindo para um projeto político que amplie a participação popular na vida pública, aprofundando a democracia e o acesso à educação como desdobramento para tal.

No fecho deste estudo é significativo sublinhar que, pessoalmente, este trabalho foi importante para minha formação como pesquisador e professor na Área das Linguagens. O *ato de escutar* na Educação Básica apresentou-se como enfoque instigador no estudo sobre a formação em língua(gem) no Brasil e nas vivências com as semioses na Educação Básica. Os desdobramentos deste estudo prospectam uma luta pela transformação social por meio de práticas de linguagem sob a via do *ato de escutar*, com a vontade pessoal minha de que isso seja uma realidade crescente nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura neste país com tamanhos desafios no tangente à esfera escolar, sobretudo a pública.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. **A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica**: reflexões para leitores iniciantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.
- AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009. p.17-44.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10º ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **O autor e a personagem na atividade estética**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **O homem ao espelho**: Apontamentos de 1940. São Carlos: Pedro & João. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Teoria do romance I – A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Teoria do romance II – As formas do tempo e do cronotopo**. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BALOSA, David. M. Integracionism: Roy Harris Artspeak, artistic creative, and human diversity in the age of globalization. **Fórum lingüístico**/ Programa de Pós-graduação em Lingüística. Universidade Federal de Santa Catarina. v. 19, Special Issue, (2022) Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação em Lingüística, p.7280 – 7299, 2022.
- BALTAR, Marcos Antonio Rocha. *A morte do professor de Português e o nascimento do agente de letramento*: mudança de conteúdos na escola e mudança de currículos na universidade. In: Figueiredo, Débora et al. **Sociedade, Cognição e Linguagem**. Florianópolis: Insular Editora, 2012.
- BALTAR, Marcos Antônio Rocha; GASTALNELO, Maria Eugênia; CAMELO, M.A; CAMELO, P.K. Projetos de trabalho: ferramentas para a formação continuada de professores na escola. **Signum - Estudos de Linguagem**, v.10, p. 177 – 198, 2007.
- BENJAMIN, Walter. “Sobre o conceito de história”. Trad. J. M. Gagnebin e M. L. Müller. In: LOWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.
- BONA, Dénêtem Touam. **Cosmopoéticas do refúgio**. Tradutora Milena P. Duchiade. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2020.
- BRAIT, B. (org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.
- BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

- BRANDÃO, Hatshue Nagamine. **Introdução a Análise do Discurso**. 3ª ed. Rev. Campinas, Editora Unicamp, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria Nacional de Educação Básica, Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação – LDB**. Secretaria Nacional de Educação Básica, Brasília, 1996.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura : Acepções, sentidos e valor. **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, v. 21, n. 22, p. 18-31, jan/abr. 2012.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. O engodo subjetivista e a formação do leitor. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente , v.28, n. 2, p. 8 -23, maio/ago., 2017.
- BRITTO, Luiz Percival Leme.. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. Geolinguística. Tradição e Modernidade. Editora Parábola, 2010.
- CATOIA DIAS, Sabatha. **Entre ecos e travessias**: um olhar para o ato de ler no processo educação em linguagem na esfera escolar. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- CAVALCANTI, C. Marilda. *Estudos Sobre Educação Bilingue e Escolarização em contextos de Minorias Linguísticas no Brasil*. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DAGA, Aline Cassol; CATOIA DIAS, Sabatha. Intersubjetividade e intrasubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na Educação Básica. Unisinos, **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 226-238, 2014.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; IRIGOITE, Josa Coelho. A aula de Português: Sobre Vivências (in)funcionais. **Alfa**. São Paulo, v. 59, n. 2, p. 255-279, 2015.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MOSSMANN, Suziane da Silva; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **Estudos em cultura escrita e escolarização**: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. In: **Fórum Linguístico**, v. 10, n. 1, p. 48-58, 2013.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; RODRIGUEZ, Rosângela Hammes. **Linguística Aplicada**: Ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.
- DAMIANOVIC, Maria Cristina. *O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político*. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, p.181-196, 2005.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2007.
- FARACO, Carlos Alberto. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. **D.E.L.T.A.**, v. 17, p. 1-9, 2001.
- FOWLER, Roger. **Crítica Linguística**. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1994 [1986].
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1982].

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- GERALDI, João Wanderley. BENITES, M.; FICHTNER, B. **Transgressões convergentes: Vigotski, Bahktin, Bateson**. Campinas: Companhia das Letras, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GLUSHKOVA, Maria; DOMINGUES, Taciane. Wilhelm Von Humboldt: Paralelos com o Círculo de Bakhtin e contribuição para questão da diversidade linguística. In: **Alfa**, São Paulo, v.66, e14950, 2022.
- GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe. **Palavras e Contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- HAN, Byung Chul. **A sociedade do cansaço**. Editora Vozes, 2015.
- HARRIS, Roy. A crítica integracionista à linguística ortodoxa. In: **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v.19, Special Issue, p 7324 – 7393, fev. 2022.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo. Paz e Terra, 2014 [1970].
- HUFF, Luana de Araujo. **Entre o Sujeito e o/ seu discurso: Um estudo Dialógico**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2021.
- IRIGOITE, Josa Coelho. **Aula de Português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra: um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- JOHNSON, David Cassels; RICENTO, Thomas. Conceptual and theoretical perspectives in language planing and policy: situating the ethnography of language policy. **International Journal of the Sociology of Language**, v. 219, p. 7-21, 2013.
- LIMA, Maria Batista de. (org.) **Oboré: Quando a Terra Fala**. Rio de Janeiro: Editora Aropoty, 2022.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio. [1979] 2004.
- MARCUSCHI, L. A. (2008). **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica**.
- MENDES-POLATO, Adriana Delmira; MENEGASSI, Renilson José. A epistemologia dialógica da análise linguística. In: **Fórum Linguístico**. Florianópolis. V.16. n.2. p.3742 - 3758 . Abr/Jun 2019.

MENDES-POLATO, Adriana Delmira; MENEGASSI, Renilson José. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. In: **Rev. Estud. Ling.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 1059-1098, 2020.

MIOTELLO, Valdemir. O discurso da ética e a ética do discurso. **Cadernos da Escola do Legislativo**, Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, v. 12, n. 19, p. 83-129, jul./dez. 2010.

MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de. *A escuta da palavra alheia*. In: RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (Org.) **Estudos Dialógicos da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada**. São Carlos/SP: Pedro e João, 2016.

MOITA, Lopes (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Editora Letramento, 2019.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *A 'virada político-linguística' e a relevância social da linguística e dos linguistas*. In: CORREA, Djane Antonucci (org.) **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Trad. Coordenada por Vladimir Miotello. São Paulo : Contexto, 2008.

PONZIO, Augusto. CALEFATO, Patrícia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos de Filosofia da Linguagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PONZIO, Augusto. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. In: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de. **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 49-95.

PONZIO, Augusto. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

PONZIO, Luciano. **Visões do texto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

RANCIÈRE Jaques. **A partilha do Sensível: estética e política**. São Paulo; Editora 34, 2009.

RIBEIRO da Silva, Elias. A pesquisa em Política Linguística: Histórico, Desenvolvimento e Pressupostos Epistemológicos – **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, n. 52, v. 2, p. 289 – 320, jul/dez. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estudos CEBRAP [online]. 2007, n. 79, pp. 71-94.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [org.] **Epistemologias do Sul** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

SARTRE, Jean Paul. **Existencialismo é um humanismo**. Petrópolis: Ed. Vozes de Bolso, 2014.

- SEVERO, Cristine G.; DE PAULA, Adna Candido. **No mundo da linguagem**: Ensaios sobre identidade, alteridade, ética, política e interdisciplinaridade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- SEVERO, Cristine G.; MAKONI, S. **Políticas Linguísticas Brasil-África**. Florianópolis: Insular, 2015.
- SEVERO, Cristine G.; NHANPOCA, Erza Alberto Chambal. Políticas Linguísticas e a Ética do Cuidado. **Fórum Linguístico**. Florianópolis. V.18, n.4.p6797 -6810. Out./dez. 2021.
- SHOHAMY, Elena. **Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches**. Ed. Routledge, 2006.
- SILVA, Danitza Dianderas da. **Bakhtin e Paulo Freire**: A relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade. São Carlos: UFSCar, 2012.
- SOBRAL, Adail. **A filosofia primeira de Bakhtin – Roteiro de leitura comentado**. Campinas – SP. Mercado das Letras, 2019.
- SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos – chave. São Paulo: Editora Contexto, 2005.
- SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao Gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- SOBRAL, Adail. O ato “Responsável”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a centralidade do Agente. **Signum** – Estud. Ling., Londrina, n. 11/1, jul. 2008, p.229-235.
- SOBRAL, Adail. O conceito de Ato Ético de Bahktin e a responsabilidade moral do sujeito. **BioEthikos** – Centro Universitário São Camilo: São Paulo, 2009.
- SOUZA, Socorro Cláudia Tavares de; SOARES, Maria Elias. A teoria da gestão da língua de Bernard Spolsky. In: **Políticas e direitos linguísticos: revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas**. Organizadora: Cristine Gorski Severo. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Cambridge University Press, 2004.
- TURCK, Christoph. **A sociedade excitada**. Editora Unicamp, 2010.
- VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. [1934].
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1970].
- VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A palavra na vida e a palavra na poesia – ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.
- VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem – Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana, (org.). **Conversas com lingüistas**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.