

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# Educação linguística no Brasil à luz das políticas e dos direitos linguísticos

Pedro Simões

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7331>

Submetido em: 2023-11-11

Postado em: 2023-11-16 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## **Educação linguística no Brasil à luz das políticas e dos direitos linguísticos / *Language education in Brazil in the light of language policies and rights***

Pedro Simões<sup>1</sup>

### RESUMO

Neste texto, problematizamos a educação linguística no Brasil na ótica das políticas e dos direitos linguísticos. Viso provocar pesquisadores, particularmente aqueles que se voltam para Bakhtin e o Círculo e para a educação linguística no Brasil, a pensar, de um lado, a produtividade de se pensar a fenomenologia de Bakhtin e sua teoria do diálogo à luz do que podemos conceber como perspectiva de estudos em direitos e políticas linguísticas; e pensar, em confluência, de que forma é possível situar a prática da educação linguística, no Brasil, a partir de uma perspectiva de direitos e políticas linguísticas assumida por lentes do pensamento de Bakhtin e o Círculo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação linguística; Política linguística; Direito linguístico; Bakhtin e o Círculo.

### ABSTRACT

In this paper, we problematize language education in Brazil from the perspective of language policies and rights. I aim to provoke researchers, particularly those who focus on Bakhtin and the Circle and language education in Brazil, to think, on one hand, about the productivity of thinking about Bakhtin's phenomenology and his theory of dialogue in the light of what we can conceive as a perspective of studies on language rights and policies; and to think, in confluence, how it is possible to situate the practice of language education in Brazil from a perspective of language rights and policies assumed through the lenses of Bakhtin and the Circle's thinking.

**KEYWORDS:** Language education; Language policy; Language rights; Bakhtin and The Circle.

### Apresentação

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Departamento de Ensino e Currículo, *Campus Recife*, Recife, Pernambuco, Brasil; [pedrohenrisimoes@gmail.com](mailto:pedrohenrisimoes@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1822-2894>.

Embora seja hegemonicamente naturalizado, o uso e o ensino da língua portuguesa enquanto língua nacional, no Brasil, ocorre em função de políticas linguísticas e políticas de educação linguística, mediante planejamentos linguísticos, formalizadas pelos direitos linguísticos (Abreu, 2016, 2018), na instituição dos *deveres* de tais uso e ensino como formas de pertencimento e participação. Esse movimento é parte estruturante da tendência de os estados nacionais, sobretudo a partir do século XVIII, atuarem sobre a formação de identidades nacionais e, com isso, sobre a submissão dos povos a um amplo aparato jurídico, apresentando-se como necessário operar sobre a unificação cultural-linguística do território simbolicamente delimitado como território nacional (Rajagopalan, 2011, 2013; Lagares, 2011).

Neste texto, partindo de fundamentos dos estudos em políticas e direitos linguísticos, situamos a *educação linguística* no Brasil, particularmente aquela que se expressa como *ensino de língua portuguesa*. Apresentamos uma perspectiva histórico-político-linguística, tomando como base questões linguístico-raciais que se apresentam na formação do Brasil. Situamos o Direito Linguístico como campo de estudo e apresentamos perspectivas de base fenomenológica e materialista para uma relação entre ética, ideologia e linguagem. Situamos a centralidade conferida, por Bakhtin, ao corpo e à palavra em sua fenomenologia do ato ético. Situamos as noções de diálogo e ato/atividade no pensamento de Bakhtin e Volóchinov (2017), e realizamos apontamentos para, a partir dos autores, situar uma perspectiva de direitos e políticas linguísticas para a prática de educação linguística. Situamos a prática pedagógica da análise linguística, conforme proposta por Geraldini (1997), a partir de questões ético-políticas, destacando o *lugar do heterodiscurso na aula de língua portuguesa do Brasil*, um país racializado.

## 1 Perspectiva histórico-político-linguística: o Brasil (linguisticamente) racializado

O dever de uso da língua portuguesa, no Brasil, é instituído a partir de um projeto de sociedade (Calvet, 2007), particularmente a partir da base de uma sociedade branca, europeia (Fanon, 2008), cuja expressão deve se dar, portanto, dentre outros meios, através do uso linguístico que remete originariamente à língua do colonizador. O *status* (Cooper, 1989) da língua portuguesa como língua de uso e ensino obrigatórios do Brasil ocorre a

partir do *Directorio dos Índios*, de 1757, em meio a um universo plurilíngue que remete a línguas indígenas (Mariani, 2004) e línguas africanas (Petter, 2005), e línguas em cruzamento, na complexidade das relações coloniais (Fanon, 2008).

Como explica Petter (2005), foi de 200 a 300 o número de línguas africanas envolvidas nos tráficos negreiros, a partir do século XVI, através da diáspora de quase quatro milhões de pessoas escravizadas, para o Brasil, em que tais línguas chegaram ao território de cá em pelo menos quatro etapas históricas de mercantilização de negros (Mattoso *apud* Petter, 2005). As línguas africanas hoje se encontram como *línguas especiais* (Petter, 2005), na medida em que existem para rituais religiosos de terreiros de cultos africanos diversos. Destaque-se, neste sentido, que a realização dos cultos em línguas como o Iorubá remete a um processo de reafricanização ocorrido a partir da década de 1970, nos terreiros de diferentes nações: quetu, jeje, jurema etc. (Petter, 2005).

Como explica Hasenbalg (2022), o colonialismo dado a partir do século XVI configurou um mercado internacional em que muitos povos africanos foram submetidos a processos diaspóricos, sob domínio de europeus dado e justificado através do racismo, visão de mundo segundo a qual o negro é considerado não humano, ou não-ser (Fanon, 2008). No século XVIII, tal processo foi acentuado na medida em que se sagrou o lugar do branco no “universalismo burguês”. E na medida em que, no século XIX, o racismo científico, do evolucionismo, consagrou o branco como aquele dotado de “missão civilizatória”. Destaca Hasenbalg (2022) que apenas no século XX, através de cientistas como o antropólogo Franz Boas, é que começou a ser combatido o racismo científico.

Tal concepção histórica do “lugar natural” do negro, como debate Gonzalez (2022), explicita-se na situação social e econômica em que se encontra, particularmente no Brasil, o povo negro: vivendo nos morros, favelas, em condições muitas vezes desumanas de existência em sociedade, sob pressões sociais que acabam empurrando-o para o trabalho de baixa remuneração. Tal situação social, naturalizada pela mentalidade colonial racista, implica o extermínio da cultura de origem do povo negro (Fanon, 2008), resultando em negação da própria história e em baixa autoestima. Esse processo de extermínio e negação de culturas e histórias ocorre em torno, também, das línguas dos povos negros colonizados.

O nacionalismo estrutura suas bases, no Brasil, a partir da confecção do estado moderno pelo governo de Getúlio Vargas, nas segunda e terceira (estado novo) repúblicas (Schwarcz; Starling, 2015). Neste sentido, foram operadas políticas linguísticas em função do projeto moderno de nacionalização linguística (Abreu, 2018), mediante unificação cultural-linguística dos territórios. Assim, tais políticas visaram arquitetar linguisticamente o Brasil e neutralizar os conflitos linguísticos, a partir da referência da língua portuguesa como *língua nacional única*. Tal processo ocorre, em nosso País, numa historicidade que remete à confecção da *língua geral*, pelos jesuítas, na colonização linguística (Mariani, 2004).

A partir de 1930, movidos pelo espírito do nacionalismo, empreendido no contexto da Era Vargas, deram-se os primeiros estudos sobre “influências” dos africanismos linguísticos no Português do Brasil (Petter, 2005). Até hoje, muitos são os trabalhos, como mostra a autora, dedicados a investigações descritivas de tais influências, muitos dos quais apontam para uma forte influência do ponto de vista lexicológico. Petter (2005) mostra, embora não de forma crítica, que é em face do reconhecimento do Português como língua nacional e língua literária que os usos de línguas africanas, em muitos lugares, como em Salvador, deixaram de se dar como usos de *línguas plenas*. Petter (2005) assim analisa considerando complexidades que envolvem os contatos entre línguas africanas e a língua portuguesa, inclusive na formação dos chamados *pidgins*

Foi também a partir de 1930 que, no sentido das ideologias nacionalistas, foram instituídas, no contexto de elaboração mesma do estado moderno brasileiro, políticas linguísticas e políticas de comunicação que, dentre outros, visaram à nacionalização da língua portuguesa, ao longo do território nacional, uma vez que, aí, compreendia-se que, para a formação de unidade nacional, era necessária, também, unidade linguística e cultural, que delimitasse lugares de enunciação nos quais estava instituída a noção de pertencimento, de ser brasileiro, mediante o uso da língua portuguesa e, neste sentido, mediante as condições de direito ao dizer, aos modos de dizer e às línguas de dizer conforme a divisão normativa, do real linguístico, operada por uma deontologia global da língua portuguesa (Guimarães, 2002). Divisão, tal, que o autor circunscreve, com base em Ducrot e Rancière, como o elemento *político* da linguagem.

A fim de instituir o dever de uso da língua portuguesa, as políticas linguísticas atuam sobre comportamentos linguísticos (Cooper, 1989), dos pontos de vista da forma (instrumentos linguísticos: gramáticas, dicionários), da função (*status* da língua) e da aquisição (ensino-aprendizagem) da língua. As políticas linguísticas apresentam visões de mundo (ideologias), planejamentos (gestões) e práticas (Cooper, 1989; Spolsky, 2016). Dessa forma, existem as políticas linguísticas institucionalizadas, como aquelas que se expressam em diretórios, leis, decretos etc.; e que, ao responderem à formação de identidades linguísticas nacionais, atuam sobre os campos ideológicos superestruturais (Volóchinov, 2017), dentre outros, da educação nacional e, também, da comunicação nacional (Lagares, 2011).

Em relação ao *status* da língua, é de observar o que Guimarães (2002) compreende como *designação*: o significado que se confere a um nome; particularmente, aqui, em relação a uma língua. Assim, uma língua pode ser designada como língua oficial, língua nacional, língua materna etc. Nesse processo, através da escola e da mídia (Lagares, 2011), por exemplo, o estado nacional opera sobre a divulgação e o ensino da língua alçada ao *status* de língua nacional, no sentido de operar força centrípeta (Volóchinov, 2017) sobre o ambiente social plurilíngue, e suas forças centrífugas, no âmbito do território nacional.

Na história da consciência dos povos, dos primeiros linguistas sacerdotes ao linguista moderno, são operados gestos de elaboração de uma língua teórica<sup>2</sup> sempre que o que está em questão é o domínio de um povo e sua identificação (Volóchinov, 2017). Em estudos linguísticos, é possível observar abordagens que remontam às origens e à sincronia (Saussure, 2016) do chamado “português brasileiro”, como é o caso da obra *Origens do português brasileiro*, de Naro e Scherre (2007), na qual os autores entendem que, embora haja “influências” de línguas vindas de África na formação do português brasileiro, as “variações” dessa língua remontam a variações do português europeu arcaico não-formal. Neste sentido, os autores entendem estar, com seu empreendimento teórico-metodológico da sociolinguística de base laboviana, contribuindo com a

---

<sup>2</sup> Língua teórica aparece no contexto do que Volóchinov (2017) referencia como *gesto heurístico*, de elaboração de instrumentos linguísticos.

compreensão de como se deu a formação do português brasileiro, na medida em que buscam

[...] identificar as raízes linguísticas românicas e lusitanas que insistem em permanecer em nossas bocas e em nossas falas e que, com mais intensidade, se revelam nas falas e nas bocas dos brasileiros que tiveram pouco acesso aos bancos escolares ou que habitam as áreas rurais e as periferias das grandes cidades (Scherre, 2007, p.17).

Entendemos que esta perspectiva ignora elementos éticos e políticos da linguagem em torno da relação do colonialismo e do nacionalismo com línguas, na medida em que toma como “natural” o uso do português no Brasil, não levando em consideração que a tal ‘insistência’ desse uso linguístico ocorre num cenário em que a força ideológica do monolinguismo atua, cotidianamente e sem parar, na afirmação de determinados seres linguísticos, nos jornais impressos, televisivos e digitais; nas telenovelas, nos programas de rádio, nos livros didáticos, nas aulas de língua portuguesa, em discursos políticos e jurídicos, em igrejas, dentre outros campos ideológicos, assim ocorrendo mediante políticas linguísticas e de educação linguística. Isso coloca para o linguista moderno o lugar de quem se confronta com uma ecologia linguística nacional em que os seres linguísticos, como em todo outro ambiente linguístico (Volóchinov, 2017), instituem-se na relação com deveres linguísticos, sejam estes institucionalizados ou não.

É de se considerar, neste sentido, que a política linguística, ao visar influenciar os comportamentos linguísticos dos indivíduos, atua sobre a *cultura linguística*: crenças, mitos, práticas etc. em torno de língua (Schiffman, 1996). Particularmente em relação às políticas de educação linguística, a educação escolar, enquanto uma das principais práticas pelas quais ocorrem a unificação linguística do País mediante a construção de identidades linguísticas e na formação de subjetividades, corresponde ao horizonte do planejamento de *aquisição* (Cooper, 1989) e implica, por parte do Estado, a publicação de documentos normalizadores sobre as vivências escolares. Estas não se dão como meras aplicações de normas estatais, mas apresentam uma singularidade típica do domínio escolar (Chervel, 1990), na instituição de uma *cultura escolar* (Julia, 2001).

Documentos como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, de 1996, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1998) e a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), atuam como forças centrípetas a fim de incidir sobre a responsabilidade do ensino de língua portuguesa, em cujo âmbito se dá a aquisição institucionalizada de

tal língua, na relação entre os sujeitos professor e aluno da disciplina de língua portuguesa. É de se destacar, neste sentido, o que entende Chervel (1990), ao apontar que uma disciplina escolar atua num processo de aculturação em massa, no inculcar daquilo que se define como o que ser ensinado, particularmente pelas grandes decisões, como as políticas de educação linguística, que atuam sobre uma disciplina. Bakhtin (2010), com isso, lembra que a educação opera sobre a formação do ser e do vir a ser do “homem”, estando em direta relação, portanto, com a *cultura* (a articulação da ética, da estética e da cognição teórica, na constituição de um todo de responsabilidade [Bakhtin, 1997]).

## 2 Fundamentos fenomenológicos e materialistas para o Direito Linguístico

Os processos político-linguísticos amparam-se nos direitos linguísticos, considerando-se que não existe planejamento linguístico, em perspectiva macro, sem suporte jurídico (Calvet, 2007). Assim, é de se “considerar as línguas como objetos jurídicos possíveis de serem tutelados pelos Estados para fins administrativos e culturais” (Abreu, 2016, p.15). Como discutimos (autor, 2023b), com base em Sena (1997), com a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (DUDL), lançada em 1996, passou a ser compreendido, no âmbito do Direito Internacional e em relação ao direito interno de cada país, o dever da proteção de línguas e de grupos linguísticos (Sena, 1997; Abreu, 2016; Severo, 2022). Neste sentido, os direitos linguísticos se dão em que há dois pontos de vista centrais: *vertical*: dos modelos de normatização; *horizontal*: das vivências reais. Ambos são complementares, um não existe sem o outro, de maneira que no ponto central, do cruzamento vertical/horizontal, está o indivíduo.

Na visão da fenomenologia do ato ético, de Bakhtin (1997), cada indivíduo ocupa um lugar único na existência, de modo a se desenvolver, para cada um, uma consciência de orientação moral, na qual se elabora um pensamento participativo-performativo (Bakhtin, 1997). O indivíduo, portanto, é inclinado por um *dever ser*, não podendo se negar a ocupar seu lugar no mundo e, assim, a assinar seus atos. Estes, já que se instituem numa arquitetônica constitutiva (eu-outro), são sempre éticos e responsáveis. Os atos éticos, portanto, são atos para o outro e as performances de atos dão forma ao *acontecimento singular do ser* (Bakhtin, 1997).

Na Teoria Geral do Direito, no trabalho de Hans Kelsen, é possível perspectivar a relação ser/dever, a qual é criticada no pensamento do considerado maior jurista marxista da história (cf. Mascaro, 2014), Eugênio Pachukanis, para quem tal relação não pode ser isolada da realidade material (Pachukanis, 1988). Bakhtin (1997) perspectiva o ser/dever no mundo da *performance*, em que o signo (Volóchinov, 2017), em suas dimensões material e expressiva, é a expressão plena do ato ético. O *dever ser* e o *ser* são o fundamento da consciência de orientação moral de modo que o indivíduo sempre está para um juízo universal (como uma lei, por exemplo) e para uma verdade historicamente concreta, que se manifesta precisamente no mundo da consciência. Bakhtin (1997) situa duas concepções de verdade: *istina* (verdade teórica, consensual) e *pravda* (verdade histórica, factual). Dessa forma, a relação do indivíduo com determinado juízo não é meramente racional, dada mediante uma aplicação do juízo na consciência, como entenderam os neokantianos e os filósofos da Escola de Baden (Bakhtin, 1997).

Na ótica kantiana (Fonseca; Netto, 2018), tudo que, de um indivíduo a outro, afeta implica *direito*. Este é perspectivado, em tal ótica, como relação prática externa entre dois arbítrios, já que entre dois seres “racionais”; correspondendo, o direito, ao elemento formal da relação prática. A forma da relação prática é o ser<sup>3</sup>, sempre dado num conflito com o dever ser, em função do imperativo, na ótica de Bakhtin (1997), da *responsabilidade*. Neste sentido, a linguagem - como expressão que se dá entre consciências de orientação moral e que implica, com isso, o mundo das tonalidades emocionais e volitivas (Bakhtin, 1997) - aparece no campo do direito. A partir de Bakhtin (1997), entendemos que os deveres linguísticos, instituídos por políticas e planejamentos linguísticos, não são racionalmente impressos na consciência, mas são tomados pelo indivíduo de consciência moral mediante a verdade histórica, implicando sempre o que do eu se direciona, enquanto ato, para o outro.

A perspectiva da fenomenologia de Bakhtin (1997) situa a relação ser/dever ser na *vida de fato vivida*, onde estão as pessoas reais em seus eternos *diálogos*. Neste sentido, o falante é um indivíduo de consciência subjetiva, isto é, que elabora determinado psiquismo, de preenchimento ideológico, nas relações coletivas materialmente

---

<sup>3</sup> Como veremos, Todorov (2010) explica que a forma, em Bakhtin (1997), diz respeito à singularidade do artista, ou seja, corresponde ao horizonte do ato ético, cuja expressão performática se dá como participação obrigatória no acontecimento do ser.

estruturadas em signos. Dessa forma, as ideologias linguísticas (Milroy, 2011; Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2015), que se dão no âmbito das políticas linguísticas, operam força criativa real sobre usos, através do psiquismo subjetivo do falante e seu ato ético-político de elaboração do enunciado. Spolsky (2016) explica que o planejamento ou a gestão de uma língua se associa a ideologias linguísticas e a práticas linguísticas, na conjunção de um todo. Dessa forma, em torno do uso e do ensino de língua portuguesa no Brasil, são operadas ideologias, com as quais é possível planejar a função social de tal língua para ser, psiquicamente, subjetivada.

Assim sendo, é de se observar a relação entre ética e ideologia, em que ocorrem as tonalidades emocionais e volitivas e as estruturações psíquicas dos indivíduos, de maneira que, nas relações intersubjetivas, o que toca objetivamente em termos de línguas é constitutivamente atravessado por relações de direito que se expressam em condições socioideológicas de significação. Nem tudo se pode e/ou se deve dizer, nem toda língua pode ou deve ser língua de uso, de maneira que, em meio ao heterodiscurso, língua, enquanto ponto de vista específico do mundo, já que enquanto cosmovisão (Bakhtin, 2015), é objeto político e remete a formas de ser na relação do eu com o outro.

O falante é um indivíduo de consciência subjetiva, isto é, que elabora determinado psiquismo em relação a línguas nas relações sociais, a partir de ideologias. Dessa forma, as ideologias linguísticas (Milroy, 2011; Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2015), que se dão no âmbito das políticas linguísticas, operam força criativa real sobre usos, através do psiquismo subjetivo do falante e seu ato ético-político de elaboração do enunciado. Spolsky (2016) explica que o planejamento ou a gestão de uma língua se associa a ideologias linguísticas e a práticas linguísticas, na conjunção de um todo. Dessa forma, em torno do uso e do ensino de língua portuguesa no Brasil, são operadas ideologias, com as quais é possível planejar a função social de tal língua para ser, psiquicamente, subjetivada, mediante discursos sobre línguas.

Bakhtin (2015), com isso, lembra que, sempre que enuncia, o falante, mediante sua responsabilidade linguística, aplica, no enunciado, forças centrípetas, de conservação dos usos linguísticos e discursos, e centrífugas, de mudança linguística e social. Isso se dá na *política interna do enunciado* (elementos fonológicos, gramaticais e lexicais), e que sempre é elaborada em relação a uma *política externa do enunciado* (condições de

produção: auditório social, situação social mais próxima, ambiente/ecologia social mais amplo [Volóchinov, 2017]). A enunciação, portanto, é um acontecimento político, como também entende Guimarães (2002), implicando questões de direitos e deveres.

Tal horizonte de visão nos remonta à concepção do “homem” como animal político, que se institui e se divide nas relações sociais, especificamente em relação a usos linguísticos. O valor social deste ou daquele uso, em toda criação linguística, localiza sujeitos e indivíduos nas relações de força/poder na sociedade (Street, 2014), e, ao que parece, a prática de análise linguística, numa perspectiva de base ética, apresenta o dever de atentar para o que diz respeito ao plurilinguismo heterodiscursivo, isto é, ao fato de que, na sala de aula, há corpos que operam com línguas e discursos diversos, que socialmente se estruturam, na medida em que são formados e se inclinam para uma diversidade estratificada em conflitos e tensões, que se apresentam como *diálogos*.

A escola, como esfera de atividade humana (Bakhtin, 2015) ou “domínio” (Spolsky, 2016), do campo ideológico superestrutural da educação (Volóchinov, 2017), é uma das principais instituições responsáveis por atuar sobre o dever linguístico. Tal instituição é a fábrica das nações modernas (Petitat, 1994), é um espaço ideológico que opera unificação linguística e hierarquiza línguas e identidades linguísticas (Guimarães, 2002), na medida em que, aí, atua-se sobre a subjetividade dos indivíduos, na formação de um psiquismo subjetivo (Volóchinov, 2017) de “preenchimento” ideológico-linguístico (Milroy, 2011). Esse processo de subjetivação linguística não está restrito à escola, ainda que esta desempenhe proeminentemente tal papel. A subjetivação linguística está na vida social de forma ampla, em cada enunciado concreto criado por cada indivíduo, sendo esse processo, em perspectiva micro, objeto sobre o qual atuam políticas e planejamentos linguísticos e de educação linguística, com seus amparos jurídico-linguísticos.

### 3 Corpo e palavra no centro da fenomenologia do ato ético, de Mikhail Bakhtin

Zavala (1997) explica que o ensaio *Para uma filosofia do ato* é de suma importância e de impacto para o conjunto da obra de Bakhtin; é “un texto fragmentario, pero fundamental, en el desarrollo del pensamiento del Bajtín” (Zavala, 1997, p.VIII). A

autora afirma que na filosofia do ato, no texto sobre o autor e a personagem, no texto sobre a palavra na vida e a palavra na poesia (de Volóchinov), entra em questão, enquanto “fascínio” de Bakhtin, que “el ser humano se constituye como *dialéctica del cuerpo y de la palabra*” (Zavala, 1997, p.IX, destaques nossos). Neste sentido, Zavala destaca o fato de que, em Bakhtin, entra em questão o que diz respeito a questões levantadas também em Lacan e Heidegger, dentre as quais o que o psicanalista chama de “itinerários estabelecidos”, o que, por sua vez, Bakhtin, explica Zavala (1997), chama de “ideologia do cotidiano”.

Bubnova (1997) situa *Para uma filosofia do ato, O autor e a personagem na atividade estética e O problema do conteúdo, do material e da forma na criação verbal* como os textos que remetem ao projeto de Bakhtin de uma *prima filosofia* na forma de uma filosofia moral. Comentando questões de tradução, Bubnova (1997) afirma que a palavra central do texto da filosofia do ato é *postupok*, que para o inglês foi traduzida como *deed* ou *act*; para o italiano como *atto risponsabile*. A autora, que traduz *postupok* para o espanhol por *acto ético*, afirma que o conceito em questão remete à “realidad que abarca la actividad cultural del hombre, en la que lo ético ocupa el lugar específico y es a la vez la medida de la actuación del individuo en la totalidad del campo cultural” (Bubnova, 1997, p.XV).

Bubnova (1997) segue sinalizando conceitos fundamentais da filosofia moral de Bakhtin, dentre os quais está o conceito de “acontecimento do ser” (*sobytie bytia*) e a tríade conceitual dado/plantado/criado (*dan/zadan/sozdan*), que se relaciona, diz a autora, com a tríade ciência/vida/arte. Interessante destacar que a autora mostra duas faces de Bakhtin: aquele que se volta para o “personalismo” do diálogo existencial, que de forma alguma deve ser confundido com individualismo; e aquele que se volta para posições sociológicas. A autora destaca que, se entre o eu e o outro, no diálogo existencial, há um *terceiro* que tende ao infinito, que pode ser lido como Deus, na perspectiva sociológica esse terceiro elemento é a linguagem: “Este ‘tercero en la contienda’ ahora aparece como la comunidad heteroparlante, de un mundo estratificado, hirviente de conflictos dialógicos y de una polifonía resonante de luchas de clase” (Bubnova, 1997, p.XVIII).

A autora chama a atenção para o fato de que, nessa relação entre o ontológico e o sociológico, é possível ou não enxergar uma ruptura na ordem do pensamento de Bakhtin.

No entanto, no que diz respeito ao caráter existencial, Bakhtin situa a alteridade como meio de formação da consciência, de maneira que a consciência do homem se desperta envolta da consciência alheia. Considerando que na perspectiva sociológica também se vai entender que a palavra não expressa a personalidade interior, mas que esta é palavra internalizada na relação com palavra alheia, Bubnova (1997) suspeita que na ontologia e na sociologia Bakhtin coloca dois modelos discursivos diferentes, duas “máscaras”, para tratar do mesmo problema fundamental: da alteridade. A autora destaca que enxerga questões similares na filosofia do ato e nas últimas páginas da obra “Marxismo e filosofia da linguagem”, que dizem respeito à “crisis de la palabra entendida como crisis del acto, la cancelación de la responsabilidad” (Bubnova, 1997, p.XVIII).

Bocharov (1997) destaca que a categoria central da filosofia do ato é a responsabilidade, cuja imagem conceitual aparece como o não-álibi do ser. Bocharov (1997) faz referência ao manifesto *Arte e responsabilidade*, de 1919, como um texto que visa superar a cisão entre arte e vida através da noção da responsabilidade. O texto da filosofia do ato, que é produzido no período 1920-1924, parte, explica Bocharov (1997), do mesmo *páthos* do manifesto, visando superar a cisão “viciosa” entre vida e cultura. Neste sentido, Bakhtin dialoga com as tendências filosóficas de sua época, numa crítica ao teorismo, introduzindo a noção de responsabilidade entre as noções de *pensamento* e *ato*, através do conceito de “pensamento atuante” ou “pensamento participativo” (Bocharov, 1997).

Todorov (2010), comentando o fascínio do pensamento de Bakhtin, em função de sua profundidade e originalidade, ao fazer referência ao trabalho sobre a atividade estética, situa um Bakhtin “fenomenólogo e talvez ‘existencialista’”, mais um que se acrescenta ao sociólogo de inspiração marxista, ao linguista, ao teórico e historiador da literatura. Observando as limitações do formalismo em termos de concepção de uma autonomia da obra literária, e situando os formalistas no bojo das ideologias modernas do individualismo e do relativismo, Todorov (2010) apresenta os contrapontos entre Bakhtin e os formalistas, sendo a primeira das “censuras” de Bakhtin o que diz respeito à busca da verdade pelos formalistas, na limitação da pesquisa ao material para a compreensão da estética. Mostra Todorov (2010) que, para Bakhtin, o que deve estar no centro do estudo da estética é “a arquitetônica, ou a construção, ou a estrutura da obra, entendida como um

ponto de encontro e de interação entre material, forma e conteúdo” (Todorov, 2010, p.XVII).

Na crítica aos formalistas, segue explanando Todorov (2010), Bakhtin não critica o “formalismo”, mas o “materialismo”, não sendo o autor contrário ao que se diferencia entre “poesia e discurso cotidiano”, ou sobre a obra literária ser de uma estética romântica, por exemplo. Bakhtin, diz Todorov (2010), situa *a forma como expressão da singularidade da criação do autor*, tendo a forma unidade e interação no todo arquitetônico da obra. O imanentismo formalista é paradoxal, na medida em que aplica descrições aristotélicas a partir de premissas ideológicas do romantismo (Todorov, 2010). O autor destaca ainda que Bakhtin “tem razão de censurar aos formalistas a ignorância de sua própria filosofia; mas a filosofia dele tem uma cor bem precisa: é a dos românticos” (Todorov, 2010, p. XVIII). Nisso encerra limitação da posição de Bakhtin, entende Todorov (2010), nos dois textos fenomenológicos em discussão referenciados: o do autor e da personagem, e o do problema do material, da forma e do conteúdo. No por vir de Bakhtin, para além dos textos iniciais, há, ainda, muita contribuição, mas Todorov (2010) entende que há uma questão que toma de conta de Bakhtin

[...] até o fim da vida; um tema ao mesmo tempo particular, pois só se referia a uma única questão estética, e mais geral, porquanto ultrapassava, e de longe, a estética como tal: é o tema da relação entre o criador e os seres criados por este, ou, como diz Bakhtin, entre autor e herói (Todorov, 2010, p.XVIII).

Diz Todorov (2010) que observar o tema em questão, do qual Bakhtin se ocupa ao longo da vida, é “instrutivo”, em função de que ocorre uma “reviravolta” no pensamento bakhtiniano a respeito da relação entre autor e herói. Esta relação, para Bakhtin, implica, explica Todorov (2010), uma assimetria, de maneira que

[...] uma vida encontra um sentido, e com isso se torna um ingrediente possível da construção estética, somente se é vista do exterior, como um todo; ela deve estar completamente englobada no horizonte de alguma outra pessoa; e, para a personagem, essa alguma outra pessoa é, claro, o autor: é que o Bakhtin chama de “exotopia” deste último. A criação estética é, pois, um exemplo particularmente bem-sucedido de um tipo de relação humana: aquela em que uma das duas pessoas engloba inteiramente a outra e por isso mesmo a completa e a dota de sentido (Todorov, 2010, p.XIX).

A exotopia, segue dizendo o autor búlgaro, implica uma exterioridade e superioridade em matéria de assimetria, de modo que a criação artística exige a presença

de elementos “exteriores à consciência tal como ela se pensa do interior, mas necessários à sua constituição como um todo” (Todorov, 2010, p.XIX). Nesta fase, Bakhtin chegou a conceber a “divindade” do artista como proveniente da assimilação do autor à exotopia superior, mas, em textos posteriores, a partir da análise de Dostoievski, o pensador entende que sua “norma estética” se encerra num estado de espírito, diz Todorov (2010), monológico, de maneira em que, em Dostoievski, é encarnado um fundamento dialógico, “a um só tempo concepção de mundo e estilo de escrita” (Todorov, 2010, p.XX). Neste sentido, entra em questão não mais uma superioridade do autor, com seu excedente semântico, em relação à personagem; mas esta é concebida no diálogo com o autor: “Dostoievski seria o primeiro a assimilar as relações entre autor e personagem às relações do tipo ‘eu-tu’, e não mais ‘eu-isso’” (Todorov, 2010, p.XX). Assim, não há mais lugar para o absoluto, mas para pontos de vista diversos, estando Dostoievski equiparado a Copérnico e Einstein, em termos de revolução.

Mostra Todorov que também Sartre opera como Bakhtin, em sentido de reconhecer em Dostoievski esse princípio das múltiplas vozes, do que não é absoluto. Em relação a essa perspectiva das muitas visões de mundo, Todorov (2010) questiona a posição de Bakhtin em relação a ser relativista, de maneira a se pensar uma noção de verdade. Após argumentar em torno do que parece ser, em certo momento, uma confusão de Bakhtin entre as noções de autor e personagem, já que o pensador chega a dizer, por exemplo, que o autor participa do diálogo que organiza na obra, Todorov (2010) assume posição em sentido de afirmar, como o próprio Bakhtin, a diferença entre autor e personagem. Todorov (2010) explica, também, que, em termos de um fundamento de Bakhtin, no gesto de concepção de uma verdade, é de se dizer: “os homens são diferentes, o que implica que são necessariamente vários: a multiplicidade dos homens é a verdade do próprio ser do homem” (Todorov, 2010, p.XXVI). E se entende, ainda, que o absoluto, em termos de verdade, para Bakhtin, não reside na ideia de única consciência, o que Todorov (2010) retruca: “Mas então pode-se também admitir que a pluralidade de consciências não exige a renúncia à verdade única?” (Todorov, 2010, p.XXVI).

No reconhecimento de que para Bakhtin o “inter-humano é constitutivo do humano”, Todorov (2010) entende que essa perspectiva é inicialmente tratada na fase fenomenológica, em que o “primeiro livro”, que inaugura a fase, é *Estética da criação verbal*, com os textos *Arte e responsabilidade* e *O autor e a personagem na atividade*

*estética*. Todorov (2010) afirma que o que está em questão na fase fenomenológica é que *a relação entre autor e herói remete à relação entre seres humanos*, de modo que esta relação não é contingente, mas indispensável “para que o ser humano se constitua num todo, pois o acabamento só pode vir do exterior, através do olhar do outro (é também um tema familiar aos leitores de Sartre<sup>4</sup>)” (Todorov, 2010, p.XXVI). E acrescenta o autor: “A demonstração de Bakhtin segue dois planos da pessoa humana. O primeiro, espacial, é o do *corpo*: ora, meu corpo só se torna um todo se é visto de fora, ou num espelho (ao passo que vejo, sem o menor problema, o corpo dos outros como um todo acabado)” (Todorov, 2010, p.XXVI-XXVII, destaque nosso). O segundo plano é

temporal e relaciona-se à ‘alma’: apenas meu nascimento e minha morte me constituem em todo; ora, por definição, minha consciência não pode conhecê-los por dentro. Logo, o outro é ao mesmo tempo constitutivo do ser e fundamentalmente assimétrico em relação a ele: *a pluralidade dos homens* encontra seu sentido não numa multiplicação quantitativa dos “eu”, mas naquilo em que cada um é o complemento necessário do outro (Todorov, 2010, p.XXVII, grifo nosso).

4 Ato e diálogo (racializantes): o que faz o “homem”, o que ele pode vir a fazer

Na concepção de diálogo de Bakhtin e o Círculo aparece a noção de sujeito ativo-responsivo, e esta noção remete à *filosofia primeira* de Bakhtin (Bocharov, 1997; Zavala, 1997), expressa na obra “Para uma filosofia do ato” (Bakhtin, 1997), em que esta filosofia, a *fenomenologia do ato ético*, implica o *ato* e a *atividade*. Nesta perspectiva, o jovem Bakhtin está considerando o “homem”, como participante do acontecimento do ser, que aparece enquanto *corpo coletivizado*. Estamos tratando, neste sentido, do que seria uma “pragmática bakhtiniana”, com a diferença epistêmica de que, diferentemente da pragmática (Rajagopalan, 2003), o ato do “homem”, em Bakhtin, é lido como complexo voltar-se, inclinar-se, *para o outro*. A coisa acontece de maneira que o ato ético, já que ato para o outro, constitui-se num horizonte de valores em que entram questão as tonalidades emocionais e volitivas, envolvendo, portanto, os estados de ânimo dos corpos e suas vontades. Dessa forma, entra em cena a noção de *performance*, na compreensão de que o corpo do “homem”, enquanto ser voltado para o outro *no mundo*, implica atos

---

<sup>4</sup> Acrescentamos que assim ocorre, também, em relação a Merleau-Ponty (1999), cuja fenomenologia tem sido fundamento para estudos linguísticos de pesquisadores brasileiros (cf. Viotti e Rosário, 2020).

ininterruptos: dormir, conversar, pensar, transar, chorar, caçar etc. Todos os atos são atos para o outro, inclusive quando o outro se constitui na arquetônica do *eu-para-mim*.

Parece-nos, aqui, que a compreensão do diálogo não pode ser desligada do fundamento da atividade humana, de base fenomenológica, em que Bakhtin, “esquentando os músculos” para as décadas de atividade intelectual que viria a trilhar (Bocharov, 1997), entende que a forma *para o outro* apenas se dá entre pessoas reais, na *vida de fato vivida*; entre pessoas que são corporificadas no mundo, e existem umas em relação às outras. Todorov (2010), neste sentido, como também já destacou Amorim (2012), comenta que é na fenomenologia de Heidegger que Bakhtin encontra as bases para a noção de diálogo. Em trabalhos anteriores (Autor, 2016, 2023b), aproximamos Heidegger (2012) e Bakhtin (1997) do ponto de vista da compreensão das categorias bakhtinianas de “acontecimento do ser”, “tonalidade emocional e volitiva” e “vida vivida”. E partindo dessa perspectiva, de que o diálogo ocorre nas performances de atos éticos, que envolvem atos de seres corporificados no mundo, sinalizamos em outro trabalho (Autor, 2023a) elementos para uma compreensão da ética que se institui nos diálogos entre pessoas significadas de brancas e pessoas significadas de negras no colonialismo (Fanon, 2008). Neste sentido, afirmamos:

O imperativo da posição diante da língua do “conquistador”, a que se refere Fanon (2008), a despeito de que não exista sem resistência, implica o fato de que, no colonialismo, o negro é [lido como] um não-ser, de modo que o ser de sua linguagem é, também, concebido como não-ser. Esta formação ideológica racista situa o negro – e a língua deste – como coisa, como objeto que, não-humano, não é de direito. Assim, na medida em que “falar é existir absolutamente *para-o-outro*” (FANON, 2008, p. 33, grifo do autor), o ato ético do eu-negro-colonizado para o outro-branco-colonizador é de busca na linguagem deste o caminho de humanização daquele; o meio de o negro ‘sair de sua selva’ (FANON, 2008) (Autor, 2023a, p.73).

Embora seja imediatamente criticável por um ligeiro pesquisador de Bakhtin e o Círculo, a tentativa de universalizar o ato ético do negro em relação ao branco nas condições socioideológicas do colonialismo no Brasil, que são estruturalmente comuns nos diferentes territórios em que ocorre modernamente o processo (Fanon, 2008), é uma tentativa, mesmo, de explicitar de que forma as relações linguísticas no Brasil são eticamente questionáveis do ponto de vista de corpos que, em condição de objetificação para fins de exploração da vida e do trabalho, são estruturalmente subjetivados em torno

de certa criação verbal. É claro que isso não ocorre de forma determinista, e não sem os cruzamentos linguísticos (Volóchinov, 2017), mas é fato que a forma como se constitui o heterodiscurso nas relações coloniais entre brancos e negros implica uma ética com certas condições e certos sentidos de criação linguística: de performance de ato.

Explica Bakhtin que, no ato para o *outro*, que *eu* performa a partir de atos que também são performados do *outro-para-mim*, ocorre a *unidade da responsabilidade* que se apresenta nos campos da cultura: vida, arte e ciência, em que ocorrem, como explica Zavala (1997), um *dado* (cognição teórica), um *plantado* (ato ético) e um *criado* (atividade estética). O Bakhtin “primeiro”, da fenomenologia, é o Bakhtin que tem em perspectiva seres corporificados no mundo, que criam nos diálogos, de sujeitos ativo-responsivos, em sentido de atuação, de performance, de movimento corpóreo no mundo. Bakhtin, portanto, ao falar de diálogos, está falando de relações de sentido entre pessoas reais, dentre as quais podemos situar, através de Fanon (2008), as pessoas de corpos significados de negros e as condições criativo-responsivas a que essas pessoas são historicamente submetidas no Brasil em função das condições socioideológicas (Volóchinov, 2017) do colonialismo, e da colonialidade (Quijano, 2005). O falante é um ideólogo, como lembra Bakhtin (2015) em sua abordagem do heterodiscurso, e por isso o falante é um ser que significa para o outro, em sentido de estruturação social, envolvendo, para o falante, condições éticas do ato que se apresenta como *enunciado concreto* (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2015): como imperativo responsável de responder.

Através da educação linguística, consideradas as condições socioideológicas do Brasil, é possível perspectivar condições ético-dialógicas para que determinados sentidos de vida sejam percorridos: para quais formas de estruturação social? Bakhtin (2010), ao abordar o romance de educação, lembra que a educação implica os processos de formação e transformação “homem” em seu *vir a ser*. Vale questionar de que forma a educação linguística, no Brasil, pode operar sobre a formação e a transformação de crianças e adolescentes que, particularmente, vivem nas condições socioideológicas das periferias, em sua ampla maioria formada por pessoas negras; daqueles que são filhos de uma herança cultural colonial, em que as condições de ato para o outro são estruturalmente questionáveis do ponto de vista de uma justiça social. Como as práticas de educação linguística, particularmente nas periferias, podem instituir condições éticas e dialógicas em que sejam operados sentidos de justiça social e empoderamento negro? De que forma

a história do heterodiscurso no Brasil pode ser contada, na educação linguística, a fim de que se reflita sobre as implicações das condições éticas e dialógicas de criação linguística, em nosso país, atravessadas que são pelos processos colonialistas-linguísticos (Silveira; Leviski, 2022)?

Do ponto de vista de, a partir de uma ética, pensar condições estéticas e cognoscitivas para o heterodiscurso que se encontra na sala de aula de língua portuguesa, é imperativo situar o enunciado tomado para leitura ou produzido pelos alunos, nas condições em que são criados *personagens*, seus cronotopos, as formas composicionais, estilos, línguas sociais, e em que entram em cena as cognições teóricas dos alunos, o que implica sua relação ético-estética com a realidade. Em função da percepção da brevidade da vida diante da história, em que o mundo segue sua existência antes de mim, apesar de mim, depois de mim, o ser humano responde na relação de diferença com o outro, produzindo conhecimento *prototípico* (Bakhtin, 2015) em suas experiências, *encarnando* esteticamente o mundo. Isso acontece de maneira que até o cientista, nas ciências mais exatas, estetiza o mundo, encarnando-o, implicando o emocional-volitivo. O colorido do mundo, explica Bakhtin (2023), que se apresenta para mim é processo de contemplação que realizo do lugar único que ocupo no mundo, em meu excedente de visão estética, em sentido de elaboração de teoria e fantasia. Este par cognição-estética apenas existe, como vivimos, na unidade de responsabilidade com a ética, na constituição da cultura.

Com isso, é de se questionar as condições éticas e estético-cognoscitivas em que são operadas as escolhas dos textos para leitura nas aulas de língua portuguesa, bem como as propostas de produção de texto, as escutas, os silêncios, as falas, os silenciamentos. Ou seja, neste sentido é que, para nós, faz sentido situar o que diz respeito ao diálogo, em particular para a prática de educação linguística, de maneira a que as condições de base ética se mostram incontornáveis para o trabalho com a construção da palavra, do querer-dizer, de atividade-resposta, que deve constituir o centro da aula de língua portuguesa (Geraldi, 1997). A perspectiva aqui assumida, que situa o estético e o cognoscitivo a partir da ética, considera, ainda com base em Bakhtin (1997), que nem a atividade estética e nem a cognição teórica são capazes de capturar a inteireza da vida, porque no aqui e agora a vida é um acontecimento eternamente inacabado, constituindo um sempre devir.

Se a educação atua sobre o ser e o vir a ser do “homem”, nos processos de formação-transformação, então é preciso questionar para quais devires as práticas de educação linguística visam se instituir, na formação de pessoas reais, na medida em que determinadas estéticas, ciências e éticas são constituídas no ambiente social da aula de língua portuguesa. Isso implica, do ponto de vista dos diálogos, as condições socioideológicas, ou seja, as condições de significação, de maneira a poder se questionar os territórios em que se encontram as escolas no Brasil, os corpos e grupos sociais que frequentam tais territórios, implicando espaços sociais, com ambientes sociais (Volóchinov, 2017).

Neste sentido, é de se observar as condições de significação e de criação que se dão em torno de línguas nos territórios escolares, entendendo-se, inclusive que, como se entende na DUDL, línguas e territórios constituem imbricada relação, considerando que, para que as pessoas criem línguas e signifiquem, é necessário considerar os territórios em que tais processos se dão: línguas são criações de pessoas, que apenas existem no mundo, em territórios, e com os quais as pessoas se relacionam (Unesco, 1996), enquanto performances de atos éticos criativos (Bakhtin, 1997, 2023) e significações ideológicas estruturantes (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2015), em diálogos, nas formas arquitetônicas do eu-para-mim, do eu-para-o-outro e do outro-para-mim.

O que se refere à formação e à transformação dos alunos, nas aulas de língua portuguesa, mediante as lentes aqui mobilizadas, é possível pensar o lugar de planejamentos linguísticos que se expressam dos pontos de vista: dos discursos que em sala de aula se constrói sobre línguas, dos instrumentos e saberes linguísticos com os quais acontecem as práticas pedagógicas, das metodologias, objetos, objetivos e avaliações da aprendizagem, em sentido de aquisição linguística escolar. Com isso, é de se observar que os instrumentos e saberes linguísticos, historicamente, remetem à relação entre gesto heurístico e gesto pedagógico em torno de línguas (Volóchinov, 2017); que os discursos sobre línguas remetem, em particular a nossa discussão, aos processos de formação de subjetivações linguísticas em sentido nacionalizante, na consideração do falante como ideólogo (Bakhtin, 2015); que os planejamentos de aquisição linguística implicam diálogos entre pessoas reais, que se identificam e se subjetivam na vida de fato vivida (Bakhtin, 1997).

Com isso, é de se considerar os processos de subjetivação e de trabalho linguístico que se dão, sobretudo em territórios escolares (Petitat, 1994; Chervel, 2010), à luz das considerações sobre as condições de seres e de deveres linguísticos, com implicações em torno de direitos de dizer e de modos de dizer (Guimarães, 2002), no contexto linguístico-racial que constitui as historicidades linguística e pedagógico-linguística do Brasil, em que, a partir do colonialismo e na constituição da colonialidade, com as marcas estruturais do racismo e do lugar natural do negro no Brasil (Hasenbalg, 2022), são constituídas determinadas dimensões éticas e psíquicas para os corpos significados de negros e para os que com eles se relacionam, sob outras significações do ponto da racialização (Fanon, 2008). Entra em cena, assim, o que diz respeito aos direitos e às políticas linguísticas para a educação linguística no Brasil.

## 5 Problemas ético-políticos para a prática da análise linguística no ensino de língua portuguesa

Na proposição da prática da análise linguística como alternativa à prática de análise gramatical tradicional no ensino da língua portuguesa como língua materna no Brasil, Geraldi (1997, 2010), a partir de sua obra de 1984 *O texto na sala de aula*, tem em perspectiva o ensino da produção de texto e em sentido de mediação pedagógica da concretização do projeto de dizer do aluno. Neste sentido, a análise linguística deve estar a serviço de que o aluno possa dizer da melhor forma possível o que deseja dizer. Na proposta do autor, está em questão a expressão da subjetividade do aluno através do discurso, considerada a aula de língua portuguesa como acontecimento no qual o aluno deve ser tratado como locutor, como sujeito ativo e responsivo, que tem o que dizer.

Quase quarenta anos se passaram e a perspectiva em que a análise linguística é centrada na produção de texto do aluno foi ampliada, de maneira que hoje a análise linguística: deve ser voltada para recursos semióticos além do verbal (refere-se a análise linguística/semiótica [Brasil, 2018]) e deve ser concebida como *prática transversal* (Brasil, 2018) às demais práticas de linguagem: produção de texto, mas também leitura, escuta, produção de texto oral. Nesse movimento, a análise linguística é objeto de muitos estudos, na Linguística e na Linguística Aplicada, sempre em sentido de se pensar o ensino da língua portuguesa de forma produtiva, significativa para a vida do aluno, de

maneira a formá-lo enquanto sujeito do discurso, que assume e se relaciona com palavra de forma reflexiva, crítica, centrada nos efeitos de sentido (Mendonça, 2006; Bezerra; Reinaldo, 2013; Pereira; Costa-Hübes, 2021).

Entendemos que a prática de análise linguística, como toda outra prática, é realizada na vida de fato vivida (Bakhtin, 1997), onde estão as pessoas reais em suas participações em acontecimentos singulares e historicamente arquitetados. Assim sendo, é preciso considerar que uma perspectiva ética de análise linguística para o ensino da língua portuguesa como língua materna, como aqui fazemos, apresenta o dever de situar o texto como unidade para análise, em práticas orais e letradas, que se institui, sempre, na vida como expressão concreta de responsabilidade, emocional-volitiva, entre o eu e o outro. Dessa forma, a perspectiva aqui adotada tem em mente que o texto, tomado para leitura, escuta ou produzido em ambientação pedagógica implica afetos na construção da relação entre *(inter)locutor e texto*, no sentido da relação arquitetônica eu-outro. Relacionar-se com o texto é relacionar-se com o outro, ainda que do texto não saibamos quem seja seu criador.

Portanto, o texto com o qual na aula se trabalha, pedagogicamente, implica uma ética, já que implica a formação de emoções e volições de pessoas reais, que existem em certas condições socioideológicas (Volóchinov, 2017) na medida em que ocupam lugares únicos na existência. A análise linguística, sendo uma prática pensada para o trabalho com o texto (Geraldi, 1997, 2010), reivindica, numa perspectiva ética, o ato de reflexão sobre a responsabilidade do que se enuncia, em termos temáticos e estilísticos, na relação entre pessoas. Isso implica, ainda, a percepção de que, na relação ética, há a construção de cognições, de conhecimentos, que ganham forma como linguagem, e pelos quais operamos nossas verdades, nossas crenças, na construção do mundo (Marcuschi, 2007, 2002). Os atravessamentos éticos e cognitivos, na perspectiva de Bakhtin (1997, 2010), implicam, ainda, o estético, na medida em que, em relação aos textos, as pessoas se colocam afetivamente, na tessitura de identidades, a partir de seus excedentes de visão estética, em relação a personagens, ou objetos do discurso, construídos nos textos.

Assumimos, aqui, a posição de que a análise linguística é uma prática que pode ser centrada tanto nos textos tomados para interpretação quanto nos textos produzidos pelos alunos. Neste sentido, defendemos que, com a prática em questão, é possível

trabalhar, pedagogicamente, em torno de como interlocutores se subjetivam e se identificam (no material, na forma, no conteúdo e nas latências de sentidos de palavras) em relação ao mundo e, em particular, em relação a línguas, nas relações intersubjetivas (Autor, 2023a). Chamamos anteriormente a atenção para tal perspectiva, afirmando que “as práticas de letramentos (leitura e escrita), bem como as práticas de análise linguística, deverão estar centradas na formação das subjetividades e das identidades dos alunos, em relação a línguas e a pessoas, grupos sociais e mundos mediante línguas” (Autor, 2023a, p.115).

Observe-se que as propostas para uma prática pedagógica de análise linguística, no Brasil, muitas das quais inclusive baseadas no pensamento de Bakhtin e o Círculo, ignoram o heterodiscurso e situam a prática da análise linguística no plano do discurso monolíngue, de enunciados de uma literatura brasileira e de campos de atividades tidos como mais significativos (Brasil, 2018) e que compreendem uma diversidade de gêneros (Brasil, 1998). Nesse processo, em que se objetiva relacionar o aluno com a unidade linguística (Geraldi, 1996), construída, como diz o autor, em meio à diversidade, o heterodiscurso, na perspectiva de que línguas são pontos de vista específicos sobre o mundo (Bakhtin, 2015), compreende não apenas uma diversidade de gêneros que remete a campos ideológicos superestruturais, como, também, a diversidade de vozes que constitui a sala de aula. Essa diversidade é uma expressão material de corpos constituídos de tonalidades emocionais e voltaicas, e implicam, portanto, éticas e políticas.

É fato que, em inaugural articulação de bases para uma perspectiva enunciativo-discursiva de ensino de língua portuguesa, Geraldi (1997) situa a análise linguística como reflexão em torno da palavra do aluno, para que o aluno diga da melhor forma aquilo que tem a dizer. No entanto, ignorando o heterodiscurso, Geraldi (1997) pressupõe a existência do aluno como um corpo de desejo de dizer, mas não situando as condições éticas do dizer, em que o que se tem a dizer constitui uma relação emocional e volitiva. O aluno, enquanto sujeito, *responde*, mas é *responsável* por responder, e por isso o ser do aluno se institui na relação com deveres, dentre os quais os deveres linguísticos. Estes instituem, para o lugar de quem produz o dialeto de prestígio (Geraldi, 1996), as condições de direitos e de deveres em relação a atos de criação linguística, ou seja, as condições de que os corpos, significados desta ou daquela forma, devam ou possam

performar em suas tonalidades emocionais e volitivas estes ou aqueles atos de criação linguística.

Como relacionar os corpos de pessoas reais, que significam, com os deveres linguísticos que atravessam o espaço escolar, mediante políticas linguísticas, formalizadas como direitos linguísticos? Como, neste sentido, interpretar e criar as condições de expressão dos atos linguísticos dos alunos, em sala de aula, na constituição de um heterodiscurso, de enunciados plurilíngues, estratificados socialmente? De que forma, assim, os alunos produzem identidades e subjetividades entre si e com o mundo através de palavras? Com quais éticas e políticas operar as escolhas dos textos para leitura; as proposições de produção de texto; as práticas de análise linguística?

Ora, de fato, parece-nos que ao professor, na educação linguística que se expressa como ensino de língua portuguesa, cabe o papel de criar condições de produção discursiva e de interpretar as tonalidades emocionais e volitivas dos alunos, em sentido de se entender a sala de aula como ambiente heterodiscursivo e atravessado ético e politicamente. Assim, entendemos que o professor poderá estar, através de seus atos éticos (para os alunos), se instituindo nas condições de provocar as disputas de sentidos e os conflitos linguísticos em sala de aula, a fim de que estejam no centro do trabalho docente a formação das identidades e das subjetividades dos alunos, e na consideração da construção de mundos e de diálogos, para cujo devir está o potente espaço da educação linguística, em sentido de se operar sobre políticas e direitos linguísticos, no aqui e agora, sintonizados com a crítica no atravessamento de uma sociedade linguisticamente racializada.

#### DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Eu, Pedro Henrique de Oliveira Simões, autor responsável pela submissão do manuscrito intitulado “Educação linguística no Brasil à luz das políticas e dos direitos linguísticos”, declaro que NÃO POSSUO CONFLITO DE INTERESSES de ordem:

- (X) pessoal,
- (X) comercial,
- (X) acadêmico,
- (X) político,

(X) financeiro no manuscrito.

Autor responsável pela submissão: Pedro Henrique de Oliveira Simões

Assinatura: Pedro Simões

Endereço: Rua Dr. Correia da Silva, 64, apartamento 24, Várzea, Recife, Pernambuco, Brasil

E-mail: [pedrohenrisimoes@gmail.com](mailto:pedrohenrisimoes@gmail.com) / [pedro.simoes@ufpe.br](mailto:pedro.simoes@ufpe.br)

Data: 11 de novembro de 2023

## REFERÊNCIAS

ABREU, Ricardo Nascimento. Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil: considerações à luz de uma emergente teoria dos direitos linguísticos. *REVISTA DA ABRALIN*, v. XVII, n. 2, 2018.

ABREU, Ricardo Nascimento. *Os direitos linguísticos: possibilidades de tratamento da realidade plurilíngue nacional a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 2016. 115 f. (Mestrado em Direito) Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE.

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 17-43.

BAKHTIN, Mikhail. *Hacia una filosofía del acto ético: de los borradores y otros escritos*. Trad. Tatiana Bubnova. Barcelona: Anthropos, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. O romance da educação na história do realismo. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: a estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. *O autor e a personagem na atividade estética*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2023.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Parábola, 2013.

BOCHAROV, Serguei. Introducción. In: BAKHTIN, Mikhail. *Hacia una filosofía del acto ético: de los borradores y otros escritos*. Trad. Tatiana Bubnova. Barcelona: Anthropos, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasil: MEC, 2018.

BUBNOVA, Tatiana. Prefacio de la traductora. In: *Hacia una filosofía del acto ético: de los boradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos, 1997. p. xiii-xx.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

COOPER, Robert. *Planning and social change*. New York: Cambridge, 1989.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, Carlos Medeiros; NETTO, Ozorio Vicente. Conceitos de direito e de justiça, o giro linguístico e o jusnaturalismo. *Revista Jurídica Luso-Brasileira*, a. 2, n. 5, 2016.

GERALDI, João Wanderley. Da liberdade ao direito à expressão. In: GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Ed., 2010.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

HASENBALG, Carlos. Raça, Classe e Mobilidade. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALGK, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. São Paulo, Campinas: Editora Vozes/Unicamp, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, jan./jun. 2001.

LAGARES, Xoan Carlos. Minorias linguísticas, políticas normativas e mercados. In: LAGARES, Xoan Carlos; BAGNO, Marcos (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

MARIANI, Bethania. *Colonização linguística*. Campinas: Pontes, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio (Org.). *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Do código para a cognição: a referenciação como atividade criativa. *Juiz de Fora: Revista de Estudos Linguísticos Veredas* 6(1): 43-62, 2002.

MASCARO, Alysson Leandro. *Filosofia do Direito*. São Paulo: Atlas, 2014.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoan Carlos; BAGNO, Marcos (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira (Org.). *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

PACHUKANIS, Eugênio. *Teoria geral do direito e marxismo*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha (Org.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 529p.

PETITAT, André. *Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PETTER, Margarida. Línguas Africanas no Brasil. *Gragoatá*, n. 19, v. 2, p. 193-217, 2005.

QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, Xoan Carlos; BAGNO, Marcos (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2016.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Introdução. In: NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira (Org.). *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

SCHWARCZ, Lilian M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SENA, Pedro Pereira. Direito linguístico: direitos e deveres nas palavras da lei. *Administração*, n. 36., v. X, 1997-2.º, 385-40.

SEVERO, Cristine Gorski. Políticas linguísticas e direitos linguísticos: revisão teórica e desafios contemporâneos. In: SEVERO, Cristine Gorski. (Org.) *Políticas e direitos linguísticos: revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

SILVEIRA, Alexandre Cohn; LEVISKI, Charlott Eloize. Uma conversa sobre colonialismo linguístico. In: SEVERO, Cristine Gorski (Org.). *Políticas e direitos linguísticos: revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2022, p. 275-291.

SIMÕES, Pedro. *Ensino de língua(s) materna(s), éticas e ideologias: direitos em questão*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023a. 193p.

SIMÕES, Pedro. *Notas e análises sobre políticas e direitos linguísticos*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2023b. 139p.

SIMÕES, Pedro. Ser e Linguagem em Bakhtin: diálogos com a filosofia heideggeriana. *Ao pé da Letra*, vol. 18.1, 2016, p. 107-126.

SPOLSKY, Bernard. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016. Trad. Paloma Petry.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

UNESCO. *Declaração Universal de Direitos Linguísticos*. 1996. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

VIOTTI, Evani; ROSÁRIO, Tayná. Proximidade e distância entre a visão de linguagem de Merleau-Ponty e algumas teorias linguísticas correntes. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, v. 24, n. 2, 2020, p. 5-30.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Sheilla Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZAVALA, Iris. Prólogo. In: BAKHTIN, Mikhail. *Hacia una filosofía del acto ético: de los borradores y otros escritos*. Trad. Tatiana Bubnova. Barcelona: Anthropos, 1997.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.