

POLÍTICA LINGÜÍSTICA, CIDADANIA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Bernadete Fernandes de Oliveira (UFRN)

RESUMO: Este artigo objetiva refletir sobre uma Política Linguística que oriente um ensino de língua materna nos limites do espaço escolar, com vistas à construção de uma cidadania voltada para a defesa dos direitos humanos. Em um primeiro momento, discorremos sobre noções de Política Linguística, Cidadania e Direitos Humanos para em seguida delinear, com base em autores diversos, prioritariamente nos escritos de pensadores do Círculo de Bakhtin, uma concepção de linguagem e de língua que propicie em suas conceituações as dimensões éticas e políticas, indispensáveis a essa política. Por fim, finalizamos tecendo comentários sobre quais as implicações de tal política para o ensino da leitura em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania. Linguagem. Política Linguística. Direitos Humanos. Ensino de Línguas.

ABSTRACT: This paper discusses which Linguistic Policy could be relevant to guide language teaching in formal school aiming to contribute to a citizenship, where Human Rights develop a seminal role. First, we present Linguistic Policy, Citizenship and Human Rights notions, then we write on Bakhtin's Circle language conception and its ethical and political dimensions, by finalizing introducing some comments on a Linguistic Policy applied to reading in classroom.

KEYWORDS: Citizenship. Language. Linguistics Policy. Ethics. Language Teaching.

1 INTRODUÇÃO

A proposta de uma educação escolar que considere, entre suas prioridades, a construção da cidadania faz-se presente na maioria dos documentos oficiais, endereçados aos vários níveis do ensino. Na atualidade, a discussão sobre cidadania amplia-se com a temática dos Direitos Humanos, materializados no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006), de tal forma que o processo educacional passa ser compreendido como um processo sistemático e multidimensional que articula várias dimensões da diversidade, sejam elas étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política. Sugere-se, portanto, o exercício de práticas escolares que gerem ações e instrumentos em favor da defesa dos Direitos Humanos, no bojo de uma concepção de educação que aponta para a construção de uma cidadania plena, alicerçada em conhecimentos e em valores que não discriminem os grupos social e culturalmente excluídos.

Essa orientação para práticas escolares já se fazia presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos níveis do ensino fundamental e médio, quando propunha que

Linguagens & Cidadania, v. 19, jan./dez., 2017.

todas as disciplinas organizassem seus conteúdos de forma a possibilitar discussões sobre temas transversais tais como, pluralidade cultural, ética, orientação sexual, meio ambiente, entre outros.

No caso específico do ensino de línguas, pensamos, coloca-se a indagação de como seria possível uma orientação política para o processo de ensino e de aprendizagem e para a formação de professores que venha a contribuir com tais práticas escolares voltadas para a construção de uma cidadania, com foco na defesa dos Direitos Humanos.

Uma revisão do Estado da Arte sobre o ensino da língua portuguesa aponta para o fato de que a preocupação maior do ensino, ainda hoje, concentra-se na ideia de que a contribuição do ensino da língua para com a sociedade deveria centrar-se no exercício domínio da norma culta. Sem sombra de dúvidas, esse é um lado essencial da função social da escola, principalmente quando pensamos sua responsabilidade com a produção de textos e a leitura de enunciados inscritos em gêneros secundários, tais como aqueles produzidos nas esferas da ciência, da literatura, de documentos oficiais, em determinados espaços da esfera midiática, entre outros.

Contudo, como diz Signorini (2013), é também visível nas pesquisas, realizadas no campo do ensino, que as demandas mais recentes, de natureza sociopolítica, emergentes no campo epistemológico dos estudos da linguagem, pouco tem afetado as práticas escolares na direção de reconhecer a dinâmica das relações de poder e de saber, presentes nas práticas discursivas circulantes em sala de aula. Resultados semelhantes são encontrados nas pesquisas que dizem respeito à formação de professores, sejam estas voltadas para o exercício da docência, sejam estudos que versem sobre as orientações curriculares presentes, por exemplo, nos processos formativos iniciais dos professores de língua materna (OLIVEIRA, 2008).

Nesse artigo, objetivamos refletir sobre a possibilidade de uma política linguística que oriente um ensino de línguas visando a contribuição com a construção de uma cidadania voltada para os direitos humanos, considerando que à escola cabe não só preparar alunos para o exercício da cidadania, mas criar oportunidades para vivenciá-la a partir de atividades realizadas em sala de aula.

A discussão obedece a três momentos específicos: um deles tratando sobre as noções de Cidadania, Direitos Humanos e Política Linguística, outro sobre aspectos de uma

concepção de linguagem e língua que viabilize a realização de uma tal política e um terceiro com apontamentos reflexivos sobre atividades de leitura em sala de aula.

2 SOBRE CIDADANIA, DIREITOS HUMANOS E POLÍTICA LINGUÍSTICA

A noção de cidadania, no sentido moderno, é pensada como um conjunto de direitos de natureza jurídica, política e social (MARSHAL, 1967), incorporando, nos dias atuais, sob o impacto das novas tecnologias e da importância da cultura em seu sentido ampliado (HALL, 1997), a garantia de acesso aos bens culturais (CASTELLS, 1999). Embora, segundo esse autor, o fato de que a sociedade contemporânea, organizada em redes e sob o impacto do desenvolvimento tecnológico, possibilite o acesso à informação a nível global; por outro lado, isso não significa anulação de sua natureza seletiva e excludente. Nesse sentido é que, conforme Mello (1991), nos tempos atuais, a discussão sobre a cidadania global deveria incluir a temática dos direitos humanos.

A discussão internacional sobre os direitos humanos teve seu início logo após a Segunda Guerra Mundial e introduziu uma concepção de direitos humanos universais e indivisíveis. Colaborando com essa temática, o pensador italiano Norberto Bobbio (2004), afirma seu vínculo indelével com questões da democracia, acrescentando que, de seu ponto de vista, os direitos humanos assumem uma historicidade, ou seja, são direitos que surgem em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes. Nesse sentido, os direitos humanos remetem para o ser humano concreto, são mutáveis e correspondem a fases diversas da sociedade e da existência do ser humano em suas relações sociais. Por outro lado, assegura que os direitos de uns sempre pressupõem obrigações com os outros, o que coloca a relação com a alteridade no bojo dessa discussão, enfatizando a questão da (in) tolerância para com o outro.

Para Bobbio, a noção de tolerância pode remeter de um lado, para o respeito pelas crenças e opiniões diversas, enquanto em outro, aponta para a necessidade do respeito ao outro, diferente do eu. Em geral, diz ele, no primeiro caso, o desrespeito à tolerância gera intolerâncias, enquanto que no segundo caso gera discriminação. Poderíamos dizer que esses dois sentidos do termo tolerância, seus aspectos positivos e negativos, são explorados tanto

por autores clássicos como por contemporâneos, principalmente quando a relação com a alteridade é o foco da discussão (OLIVEIRA, 2010).

Miranda (2006) afirma que, no Brasil, os Direitos Humanos começaram a ser reivindicados por organismos da sociedade civil, como movimentos de denúncia e de resistência aos atos arbitrários que ocorreram no país, durante o período da Ditadura Militar. Essa dimensão permanece até os dias de hoje e amplia-se na defesa do exercício de uma cidadania que considere o respeito à pluralidade cultural, à diversidade de gênero, de raça, de etnia, de classe social, ao meio-ambiente sustentável e ao acesso à informação sem censuras e que respeite os vários pontos de vista existentes sobre uma mesma temática. Nesse sentido, Benevides (2007) considera o direito à diferença como um corolário da igualdade na dignidade e que, ao mesmo tempo, nos protege quando as características de nossa identidade são ignoradas, contestadas ou tornam-se motivos para exclusão, discriminação e perseguição.

De certa forma, considerar a questão da Cidadania e o respeito aos Direitos Humanos implica levar em consideração vários aspectos, sobressaindo-se entre eles as relações com a alteridade em suas dimensões ética e política. Posicionando-se sobre essa temática, Canclini (2005) afirma que, em uma sociedade globalizada, ao conviver diariamente com os diferentes, crescem os riscos de que essas diferenças se tornem conflituosas, de tal modo que, em alguns momentos, “a tolerância humanística, como simples apelo ético, é insuficiente” (CANCLINI, 2005, p. 286). Eagleton (2005) também alerta para posicionamentos que tendem a isolar os estudos da alteridade das questões do poder e da política, nesse processo, dificultando a visibilidade do que seriam diferenças entre desiguais e diferenças entre estilos de vida ou de cultura, ou seja, como afirma Geraldini (2003), pautando-se em parâmetros que obscurecem as desigualdades.

Assim sendo, entendemos ser relevante refletir sobre Políticas Linguísticas que orientem o ensino da Língua Portuguesa na direção de contribuir com a construção da cidadania que tenha por base o respeito aos direitos humanos, entendidos como o respeito às diferenças e à rejeição aos processos de exclusão social.

Ao discutir essa temática, de um lado entendemos ser necessário deixar claro o que entendemos por Política, recorrendo ao pensador italiano, Antonio Gramsci (1976), para quem a Política implica em ação constitutiva das práxis humana, regulando as relações de poder e de força em uma dada sociedade. Esse autor distingue “grande política” de “pequena

política”. A primeira diz respeito às relações de força que se estabelecem entre os protagonistas da história na disputa pela hegemonia de seus interesses sociais, econômicos e políticos, os quais produzem ecos constitutivos na organização da cultura¹ em uma dada sociedade, enquanto a pequena política cinge-se às relações de poder que, de ordem localizada, esvaem-se no decorrer do próprio acontecimento.

No caso específico das Políticas Linguísticas, estas, originariamente, têm sido entendidas como Políticas Públicas que resultam da responsabilidade do Estado com relação à língua, em vários de seus aspectos, envolvendo a implementação e a manutenção de propostas, resultantes de tomada de decisões, que envolvem órgãos públicos e, algumas vezes, diversos organismos e agentes da sociedade. Assim é que essa temática surge como um campo de investigação, o lugar onde os estudos da linguagem entram em contato direto com o Estado e suas ações, naquilo que diz respeito a decisões, regras, regulamentações, orientações sobre o status de uma língua, seu uso, seus territórios e os direitos dos usuários.

Em geral, a discussão sobre Política Linguística tem se desenvolvido em países nos quais mais de uma língua encontra-se em circulação, envolvendo discussões sobre Bilinguismo, Línguas em Contato, relação entre dialetos e língua *standard*, entre outros (CALVET, 2007). Contudo, essa discussão não está ausente em países oficialmente monolíngues, como é o caso do Brasil, ganhando espaço para reflexões sobre a questão da norma ou das normas, de uma pedagogia da variação linguística, de como tratar os estrangeirismos e mesmo das Políticas Públicas para a Educação (FARACO, 2001; FARACO E ZILLES, 2015; LOPES DA SILVA e RAJAGOPALAN, 2004; LACOSTE E RAJAGOPALAN, 2005).

Nessa direção, é bastante esclarecedora a afirmação de Calvet (2007) de que a Política Linguística é inseparável de sua aplicação, ou seja, de seu planejamento, o que em outras palavras significa partilhar a ideia de que o conceito de Política Linguística implica em uma abordagem científica das situações de uso da linguagem e da “elaboração de um tipo de intervenção sobre essas situações e os meios para se fazer essa intervenção” (CALVET,

¹Tratar da questão da cultura, em Gramsci, significa tratar dos espaços privilegiados de exercício da hegemonia que, situados na esfera da sociedade civil, ao produzir e difundir visões de mundo, tornam-se portadores materiais da ideologia (GRAMSCI, 1978).

2007:19), estabelecendo assim uma nova forma de abordar as relações da língua com a sociedade.

Até então, podemos dizer que os estudos clássicos sobre Política Linguística tratam da relação entre a língua, seu uso, usuários e sua regulamentação pelo Estado, muitas vezes com o interesse principal de resolver problemas de nações em desenvolvimento ou de preservar direitos linguísticos de determinados grupos e comunidades.

Contudo, a Política Linguística pode ser abordada por uma outra perspectiva. Spolsky (2005), por exemplo, defende que os estudos sobre Política Linguística não necessariamente devem ser orientados apenas para as políticas que são estabelecidas pelas autoridades oficiais. Segundo ele, as Políticas Linguísticas deveriam também ter como preocupação orientações para o estudo de práticas de linguagem, explorando três dimensões inter-relacionadas, quais sejam as práticas de linguagem concretas dos membros da comunidade discursiva², as crenças de seus membros sobre a língua e ainda os esforços de alguns membros para mudar as práticas e as crenças existentes. Ou seja, para esse autor, ao se tratar de Política Linguística não podem ser dispensadas as relações, as crenças e a ideologia, para além de determinações oriundas de propostas oficiais específicas.

Entre algumas mudanças que essa noção de política linguística abarca, para esse autor seria imprescindível, de um lado, considerar a língua não apenas como um sistema estruturado e organizado em níveis, mas também como uma atividade em cuja materialidade torna-se possível reconhecer as relações com o poder e com a ética, de outro, repensar a noção de comunidade de fala.

² A noção de comunidade de fala, ou comunidade discursiva, na proposta de Pratt (2013), constrói-se nas interações situadas, com ênfase naquilo que é da ordem do múltiplo, do instável, do híbrido. Para ela essa noção compreende os modos e as zonas de contato entre grupos diferentes e desiguais, entre pessoas de diferentes e múltiplas identidades, entre falantes de diferentes línguas, enfim, diferentes formas de relacionamento que são encenadas na língua.

Rajagopalan (2013), por sua vez, considera a Política Linguística como um ramo da política, entendendo-a como um campo regido por práticas sem o rigor de regras infalíveis. Para este autor, os estudos de Política Linguística estão relacionados às reflexões em torno de certas línguas com a intenção de conduzir ações concretas de interesse público. Segundo ele, “a Política linguística é, antes de ser qualquer outra coisa, um campo de atividade” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 33), consistindo, pois, de uma série de atos e gestos, um campo de ação política, lidando com valores e não apenas com fatos. Sua intervenção na realidade está vinculada a ideia de agir sobre uma dada realidade para alterá-la.

Para esse autor, como um ramo da Política, o estudo da Política Linguística é sempre situado, datado e contextualizado, requerendo uma relação com a ética e ao implicar em escolhas pressupõe a noção de um sujeito agente que assume a responsabilidade por suas condutas. Além disso, ao lidar com valores, toda Política Linguística objetiva intervir em uma realidade com a intenção de alterar uma dada situação. Nesse sentido é que as Políticas Linguísticas produzidas nas esferas oficiais não são isentas de orientação ideológica, ou seja, subjaz a elas um ponto de vista sobre o papel da linguagem na construção discursiva da realidade.

Mais particularmente, discutindo políticas voltadas para o ensino, esse autor entende ser necessário ao professor se perguntar por que está ensinando a língua ou por que os seus alunos precisam dominar esta língua, antes de se perguntar qual a metodologia a ser adotada em sala de aula. Segundo ele, por que e para que ensinar uma língua é uma pergunta a ser respondida por uma Política Linguística (RAJAGOPALAN, 2008), como forma de se evitar o erro historicamente cometido de se pensar que o ensino de línguas só depende do conhecimento da língua em si. Ou seja, para esse autor, torna-se necessário que a escola considere que sua responsabilidade com o ensino da língua ultrapasse uma noção de língua apenas como sistema estruturado e organizado em níveis, levando em consideração que como sistemas de significação, a língua se apresenta com uma pluralidade de sentidos e de valores em potencial, remetendo indiscutivelmente para questões de ética e de poder.

Em síntese, poderíamos pensar com Barbero (2004), que ao assumir sua responsabilidade social, a escola deveria ter como horizonte uma Política Linguística que investisse na construção de um cidadão com capacidade de comunicação com sua realidade concreta e com a alteridade que lhe completa nesse processo, conectando-se ou

desconectando-se com os pontos de vista valorados e semiotizados³ nos enunciados produzidos e circulantes na sociedade.

No cenário contemporâneo, o campo de estudos da Política Linguística vem orientando investigações que dizem respeito, de um lado, à ação do Estado, sobre a regulamentação da língua com vista a questões educacionais e pedagógicas, viabilizada em propostas de orientações curriculares nos diversos níveis do ensino. De outro, emerge um outro entendimento, aquele que nos interessa mais especificamente nesse artigo, que relaciona a atuação da Política Linguística, como ação da linguagem, orientando estudos sobre questões ideológicas que subjazem às práticas de linguagem, a partir de discursos de dadas comunidades discursivas, não necessariamente vinculadas ao Estado (RAJAGOPALAN, 2013; SPOLSKY, 2005).

3 SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM

No item anterior tentamos resumir algumas ideias sobre Política Linguística que possibilitasse a orientação de um ensino de línguas voltado para a construção de um sujeito cidadão considerando o respeito aos direitos humanos. A discussão travada remeteu para a necessidade de pensar sobre qual a noção de língua que poderia vir a contribuir com tal orientação. Os autores citados sugerem, em consonância com certo direcionamento da Linguística Aplicada contemporânea⁴, que a língua deveria ser considerada como uma prática discursiva em cuja materialidade seja possível reconhecer as relações com o poder e com a ética e ao mesmo tempo que conduzem a se pensar sobre o porquê e para que ensinar uma língua.

Em outras palavras, encaminha-se a discussão para a necessidade de se colocar em cena uma concepção de linguagem que possibilite o reconhecimento, nos textos, dos valores e sentidos, produzidos e circulantes em uma sociedade fluída, movente, líquida (BAUMAN,

³ Estamos falando de uma Linguística Aplicada que objetive o estudo das relações das práticas de linguagem e seu papel na construção discursiva da realidade. Para maiores detalhes consultar Moita Lopes (2006).

2001), na verdade, uma língua que venha atender às exigências de um mundo construído entre lugares, com fronteiras não definidas (MIGNOLO, 2003).

No âmbito da Linguística Aplicada, enquanto objeto de estudo, Pennycook (2010) compreende a língua como uma prática social, resultante de atividades de interações sociais e culturais intersubjetivas e não como um objeto pré-existente ao seu uso pelos usuários. Pinto (2010), por sua vez, defende que a língua comece a ser vista como “encorpada”, ou corporificada, ou seja, que esta seja pensada em relação com os sujeitos concretos e situados que a utilizam. Além disso, ancorando-se no conceito gramsciano de hegemonia, sugere esta autora que o estatuto epistêmico da noção de língua deva ser examinado à luz de mudanças e de permanências dos processos dinâmicos das hegemonias. Para ela, as línguas, como ato de fala e como ato político, funcionam ao mesmo tempo como objeto e/ou como instrumento de resistência o que conduz à necessidade de alterar o pensamento que inventou a língua como um fato científico, descolado do estudo das práticas discursivas, da ação dos sujeitos. Compartilhando essas ideias, Moita Lopes (2013) defende ainda uma noção de língua, cujo funcionamento assemelhe-se ao de um rizoma, possibilitando assim a contemplação de um mundo de fluxos, de mutações contínuas, geradoras de novas formas.

Na sequência dessa ideia proposta por Moita Lopes, sobre a língua em um mundo de fluxos, envolvendo as fronteiras de uma língua nacional e as novas formas que essas línguas poderão vir a gerar, Bloomaert (2012), no campo da Sociolinguística, apropriando-se da noção de superdiversidade⁵, amplia a noção laboviana de estratificação social da linguagem, concebendo a noção de diversidade para além dos limites de variação no interior da estrutura organizacional de uma mesma língua. Essa ampliação aponta para o surgimento de práticas discursivas nas quais o fenômeno da hibridação⁶ manifesta-se em uma mixagem de usos de línguas diferentes, o que, em última análise, problematiza o limite estabelecido das fronteiras entre as línguas nacionais.

⁵ A noção de superdiversidade foi cunhada pelo estudioso dos fenômenos migratórios, o antropólogo Vertovec (2007).

⁶ O fenômeno da hibridação cultural em sua amplitude é discutido e analisado por Canclini (2006) e no caso específico das línguas e da linguagem por Bakhtin (1990).

Outra contribuição para se repensar a noção de língua e linguagem de forma a subsidiar a formulação de uma política da língua que oriente o estudo de práticas de linguagem, em sua dimensão ética e política, conforme propostas de Spolsky (2005) e de Rajagopalan (2013), pode ser visualizada nos escritos do Círculo de Bakhtin⁷.

Interessa-nos, do ponto de vista epistemológico, algumas ideias básicas, quais sejam o fato de que a linguagem se apresenta como uma atividade humana, uma prática social, que, de um lado, por ser enunciativa e materialização semiótica dos atos, produzidos pelos seres humanos em sua existência, constrói discursivamente a realidade, refratada em várias visões de mundo, de outro, por sua natureza intersubjetiva instaura a alteridade como componente indispensável ao seu estudo (MEDVIEDEV, 2012; VOLOSHINOV, 1976; BAKHTIN, 1990).

Do ponto de vista metodológico, destacamos sua noção de enunciado concreto, a unidade real de comunicação, como sendo a porta para que se compreenda aquilo que pela e na atividade da linguagem se pode dizer dos seres humanos e de suas posições axiológicas face ao outro, aos fatos, aos acontecimentos. Entre as características do enunciado, merece atenção especial a noção de posicionamento axiológico, expressa no projeto de dizer do enunciador, responsável pela estruturação composicional de um dado conteúdo, a partir de uma relação valorativa estabelecida com seu tema e com seus interlocutores (BAKHTIN, 2003). E ainda o fato de que o enunciado se orienta sempre para enunciados que lhe precederam e para aqueles que lhe sucedem, dialogando nesse processo com as vozes sociais nele representadas e refratadas, o que torna o enunciado palco de encontro de opiniões de interlocutores imediatos, de pontos de vista, de visões de mundo (BAKHTIN, 1963).

Assim é que, em resumo, pensamos que considerando os tempos atuais como tempos de mudanças de várias naturezas, desde aquelas de ordem econômica e política, sociocultural e também linguística, nas quais evidenciam-se posicionamentos polêmicos e algumas vezes

⁷ Consideramos “O Círculo de Bakhtin” como a denominação de um conjunto de pensadores que, no início do século XX, reuniam-se na ex-União Soviética, para refletir sobre o ser humano e suas relações sociais, com ênfase no que se convencionou chamar de elementos supraestruturais de uma sociedade, portanto sobressaindo-se as reflexões sobre o papel da cultura e da linguagem na construção dos valores sociais produzidos e circulantes em uma dada sociedade.

contraditórios, refletir sobre Política Linguística implica em discutir qual noção de língua poderia dar suporte a uma política conforme apontamos no item anterior. Em outras palavras, implica em perceber que a língua, como um sistema semiótico, funciona como uma heteroglossia axiologizada (BAKHTIN, 1990), isto é, como uma arena de vozes sociais, ideologicamente saturada de valores, refletindo e refratando esses valores. Uma noção de língua que pressupondo a não homogeneidade dos posicionamentos ideológicos corporifica-se e estratifica-se em várias dimensões entre elas aquela eminentemente social, qual seja a atribuição de valores aos seus temas e aos seus interlocutores.

4 ALGUMAS ÚLTIMAS PALAVRAS SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA

Até agora, em nossa reflexão, discorremos sobre a necessidade de uma Política Linguística que não se limite em sua proposta de ações sobre e pela linguagem, apenas aquelas decorrentes de uma orientação do Estado, mas que orientem o ensino e a formação de professores para ações que lidem com a dimensão ética e política da linguagem, respeitando a diversidade cultural.

A discussão encaminhou-nos para o entendimento de que tal política exigiria uma concepção de linguagem como uma atividade intrinsecamente humana, sendo constitutiva dessa atividade as relações com a realidade e com a alteridade. Além disso, aponta também para a necessidade de uma mudança na noção de língua, de uma perspectiva que a considera como unitária para aquela que a compreende como heterogênea, corporificada, híbrida construída em relações intersubjetivas.

Considerando esses pontos de vista e pensando juntamente com Signorini (2013), coloca-se a necessidade de construção de uma agenda política orientado por uma noção de língua situada que faça entrar em cena, em sala de aula, outros olhares, os quais discutiremos a seguir com relação às atividades de leitura, centrando nosso foco em apontar sugestões para que se possa reconhecer nos textos o processo de construção de pontos de vista e dos posicionamentos axiológicos que se materializam semioticamente nos enunciados.

Assim sendo, partimos da ideia de Bakhtin de que “todo texto tem um sujeito, um autor” (BAKHTIN, 2003, p. 308) e que existem vários tipos de autoria, todos com sua

responsabilidade autoral e com posicionamentos, os quais, materializados nos enunciados expressam um projeto de dizer que corresponde ao momento subjetivo do enunciado.

Em outras palavras, considerando que, em qualquer das esferas da criação ideológica, o enunciado não pode dispensar, entre seus elementos constitutivos, a intenção do autor e a realização dessa intenção através do uso de elementos estilísticos e linguísticos, pode-se compreender que todo enunciado relaciona-se com valores que emolduram seu tema, inserindo-o em um contexto, a partir de uma visão de mundo de seu autor. Em síntese, podemos dizer que a intencionalidade discursiva do autor-enunciador não pode ser pensada fora do eixo valorativo, de sua relação com a ética, por consequência sendo portadora de posicionamentos ideológicos (VOLOSHINOV, 1976).

Nesse sentido, é que a construção semiótica do posicionamento axiológico está relacionada à afirmação de que o signo reflete e refrata a realidade concreta, que lhe é exterior, mecanismo esse que permite a inscrição nos enunciados da diversidade de pontos de vistas, das experiências históricas dos indivíduos em sua singularidade, ou dos grupos sociais institucionalizados (VOLOSHINOV, 1976).

A noção de posicionamentos axiológicos do autor exige um olhar sobre a questão ideológica, no sentido que esta é tratada pelo Círculo de Bakhtin⁸, na medida em que ao propor o domínio do simbólico como o espaço privilegiado da ideologia, o faz por entender que ao refletir e refratar a realidade, os signos expressam a diversidade dos pontos de vista construídos sobre o mundo concreto. Uma relação que não funciona mecanicamente, ao contrário, decorre do fato de que qualquer enunciado verbal concreto é resultante de um processo de interação verbal, intersubjetiva, portando uma materialidade sonora ou gráfica que é parte da realidade social, complexa, múltipla (VOLOSHINOV, 1976; MEDVIEDEV, 2012).

Com esse arcabouço, entendemos que as atividades de leitura em sala de aula constituem-se um excelente ponto de partida para exercitar a noção de cidadania e de respeito

⁸De nosso ponto de vista, o Círculo de Bakhtin traz uma grande contribuição à noção de que os pontos de vista sobre a realidade são construídos discursivamente, quando elabora a noção de que ao lado do universo material existe um universo dos signos, o mundo dos bens simbólicos, responsável, através do mecanismo da refração, pela construção dos valores em circulação nas múltiplas esferas da atividade humana.

aos direitos humanos, conforme vimos discutindo. Para tanto, poderíamos partilhar de uma noção de leitura, compreendida como diz Larossa (2001) que vai ao texto para escutar “o outro” ou “os outros”, suas vozes sociais, suas relações com a alteridade, suas visões de mundo, buscando as pistas como ensina Ginzburg (1989). Ou como diz Geraldí (2003), ler perdendo a ingenuidade diante dos textos dos outros e dos seus próprios, assumindo o leitor sua condição de agente no processo de compreensão.

Ou poderíamos acrescentar uma noção de leitura, que ancorada na proposta freiriana, concebe uma leitura do mundo que precede a leitura literal da palavra. No dizer de Freire (1989), na medida em que se concebe que linguagem e realidade estão constitutivamente relacionadas, a compreensão do texto, no processo de leitura, não pode dispensar a relação entre o texto e sua exterioridade. Além disso, nessa concepção, o mundo imediato do leitor amplia-se, associando-se a uma percepção crítica e interpretativa do que é lido, constituindo esse ato de leitura em uma ação política e contra hegemônica em relação ao pensamento único, dominante, que obscurece as diferenças e as desigualdades.

Essa noção de leitura atribui uma importância singular à noção de compreensão, ato complexo que caminha, desde a fase do reconhecimento linguístico do signo, de seu significado em um dado contexto, até a compreensão que implica em assumir uma atitude responsiva, um posicionamento avaliativo sobre o ponto de vista que expressa as vozes no enunciado.

Nesse sentido, uma Política Linguística direcionada para um ensino da língua, comprometido com a construção da cidadania, conforme discutimos ao longo desse texto, deveria orientar atividades de sala de aula tendo como um de seus objetivos compreender como se constroem, nos textos, aquilo que chamamos de processos de significação. Em outras palavras, que venha a contribuir com uma formação de leitores que não apenas reproduzam os dizeres do texto em questão, mas que compreendam as vozes sociais que nele circulam, o que dizem e o que deixam de dizer, aderindo ou não aos discursos semioticamente expressos.

Emerge a necessidade de novas narrativas para o processo de ensino e de aprendizagem da leitura estabelecendo uma relação entre a escola e a vida concreta, de tal forma que ler no espaço escolar exercite a capacidade crítica e reflexiva de um cidadão face à multiplicidade de pontos de vista que circulam nos textos aos quais está exposto.

Na verdade, uma leitura que busca aquilo que não está visível na aparência, comprometendo-se com a produção de uma resposta, aquela que não se limita a reproduzir o pensamento alheio, mas que com ele se confronte, travando relações dialógicas de aceitação ou refutação, entre outras, atentando para o fato de que muitas vezes o discurso da diversidade e da defesa da inclusão é predicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso⁹. Isto é, vale a pena lembrar que em toda sociedade existem discursos fundadores e hegemônicos que visam ao estabelecimento de um pensamento dominante, único, impondo a todos sua compreensão e interpretação dos fenômenos. Ou seja, são discursos que materializados em textos apresentam-se como portadores da verdade, ocultando o fato de que no mundo concreto não há verdade única e sim verdades singulares, construídas a partir dos pontos de vista que se assumem face à sociedade e aos seres humanos. No caso do ato de ler, assumir o pressuposto de que não há verdade única confere a esse ato uma dimensão complexa.

Esse fato adquire relevância com relação às atividades de leitura em sala de aula, principalmente nos últimos anos do ensino fundamental e nos subsequentes níveis do ensino médio e superior pelo fato de que, nesses espaços públicos, em geral, ocuparem um grande espaço os gêneros discursivos secundários, produzidos na esfera midiática. São textos, construídos a partir de sistemas ideológicos organizados, cujas práticas discursivas, no dizer de Thompson (2009), constituem-se como uma indústria que produz e veicula símbolos e significados, influencia a informação e/ou o conhecimento que se tem a respeito de um fato (THOMPSON, 2009). Outro estudioso dessa esfera, Kellner (2001), por sua vez, afirma que há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, entre outros impactos, modelando opiniões políticas e contemporâneas, mostrando quem tem poder e quem não tem. Os produtos midiáticos, diz ele, não são entretenimento inocente, mas tem cunho ideológico e vinculam-se à retórica, a lutas, a programas e a ações políticas. Assim sendo, ao aprender como ler e criticar a mídia, resistindo à sua manipulação, os indivíduos fortalecer-se-ão em relação a essa mídia e sua cultura dominante.

⁹ Duschatz e Skliar (2001) afirmam que, muitas vezes, as diferenças são interpretadas como estilos de vida e dessa forma a relação com a alteridade é dissimulada sob o impacto de que o outro é pleno de vida e de sentidos.

De nosso ponto de vista, portanto, retornando nossas sugestões com relação às atividades de leitura em sala de aula, pensando que seu objetivo maior seria o de exercitar a compreensão de textos, no sentido previamente discutido, defendemos que, metodologicamente, essas atividades deveriam adotar uma série de procedimentos, entre os quais torna-se indispensável, no seu início, reconhecer o horizonte social no qual o enunciado se constrói, sua situação imediata e em qual esfera da criação ideológica está inserido, para em seguida, assumir um outro movimento que seria o de identificar o projeto de dizer do autor-enunciador. Nessa fase, torna-se basilar reconhecer as vozes sociais que transitam pelo texto, atentando para os valores e sentidos atribuídos tanto ao tema como à relação entre os interlocutores virtuais ou concretos. Essas seriam operações imprescindíveis objetivando a compreensão da relação que se estabelece entre a situação extraverbal, o enunciado, o posicionamento axiológico do autor-enunciador sobre o tema, sobre as vozes alheias que já se referiram a esse tema e, por fim, como esse conjunto de elementos, organizados em uma forma composicional, empresta visibilidade à forma arquitetônica dos enunciados e ao projeto de dizer do autor do enunciado.

Tais operações coincidem com orientações presentes nos PCN e nas diretrizes curriculares para os Cursos de Licenciatura, os quais sugerem atividades de sala de aula que ao analisar os recursos expressivos, através dos quais as línguas materializam posições de sujeitos, pontos de vista, contribuam com o exercício de práticas que objetivem a construção de uma cidadania.

5 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. O discurso no romance. São Paulo: Hucitec. In: _____. **Questões de Literatura e de Estética**. 1990.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévsky**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1963.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BENEVIDES, M. V. Cidadania e Direitos Humanos. In: _____. **Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BLOMMAERT, J. Citizenship, language and superdiversity: towards complexity. In: _____. **Working Papers in Urban Language and Literacies**, paper 95, 2012.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Especial dos Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria MEC, 2006.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CANCLINI, N. **Diferentes, Desiguais e Desconectados**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.
- _____. Culturas Híbridas. In: _____. **Culturas Híbridas e poderes Oblíquos**. São Paulo: EDUSP, 2006.
- CARDOSO, C. M. **Tolerância e seus Limites: um Olhar Latino-Americano sobre Diversidade e Desigualdade**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- CASTELLS, M. **O poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O. “Narrando a Alteridade na Cultura e na Educação”. In: LAROSSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- EAGLETON, T. **Depois da Teoria: um Olhar sobre os Estudos Culturais e o Pós-Modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FARACO, C. A. (org.). **Estrangeirismos: Guerras em Torno da Língua**. São Paulo, SP: Parábola Editorial. 2001.
- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T.; JOBIM, S.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de M. Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 39-56.

GINZBURG, C. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In: _____. **Mitos, Emblemas e Sinais**. S. Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**, v.01. Lisboa: Seara Nova, 1976.

HALL, S. Media and Cultural Regulation, In: HALL, S. **Culture Media and Identities**. London: Open University, 1997.

KELLNER, D. **A Cultura da Mídia**. Bauru: EDUSC, 2001.

LACOSTE, Y. (org.) **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

LARROSA, J. Leitura e metamorfose. In: LAROSSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOPES DA SILVA, F.; RAJAGOPALAN, K. **A Linguística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTIN-BARBERO, J. **Uma escuela cuidadana para uma ciudad-escuela**. Cátedra de Pedagogia: Bogotá uma grande escuela, 2004. Disponível em: <www.mediaciones.net>. Acesso em: 28 ago. 2010.

MEDVEDIEV, P. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. São Paulo: Contexto, 2012.

MELLO, G. N. Políticas Públicas de Educação. **Estudos Avançados**, 5 (13). 1991.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MIRANDA, N. **Por que Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Como e porque teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: _____. **O português no século XXI**. São Paulo: Parábola, 2013.

PENNYCOOK, A. **Language as social practice**. New York: Routledge, 2010.

PRATT, M. L. Utopias Linguísticas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n, 52.2: 437-459, jul./dez. 2013

RAJAGOPALAN, K. Política linguística e a política da linguística. In: SIMÕES, D.; HENRIQUES, C.C. (orgs). **Língua Portuguesa, Educação & Mudança**. Rio de Janeiro, Ed. Europa, 2008. p. 11-22.

_____. Política Linguística: do que é que se trata afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R. (orgs) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

SIGNORINI, I. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (org) **O português no século XXI**. São Paulo: Parábola. 2013.

SPOLSKY, B. Language Policy. In: COHEN, J.; MCALISTER, K. T.; ROLSTAD, K; MACSWAN, J. (eds). **Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism**. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**. 30/6: 1024-1054, 2007.

VOLOSHINOV, V. **El signo ideológico y la filosofía dellenguaje**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976.



1960

