

DIALOGISMO E ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALAS DE AULA BILÍNGUES E BIMODAIS

Renan Monezi Lemes¹
Dinaura Batista de Pádua²
Lezinete Regina Lemes³

RESUMO

Este trabalho visa estabelecer uma relação entre a concepção dialógica da linguagem, postulada por Bakhtin, e o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), definido, no Brasil, por Barbosa e São Bernardo (2016). Para tanto, consideramos dois cenários que vêm constituindo, cada vez mais, o âmbito educacional em nosso país: salas de aula bilíngues, compostas por estudantes brasileiros e imigrantes refugiados, e salas bilíngues e bimodais, compostas por estudantes brasileiros ouvintes e surdos. Realizamos uma pesquisa bibliográfica e como resultados, pudemos apontar caminhos e proporcionar *insights* significativos para diminuir fronteiras e promover o intercâmbio linguístico e cultural em sala de aula.

Palavras-chave: língua de acolhimento, dialogismo, ensino-aprendizagem de línguas.

1 Introdução

A Linguística Aplicada (doravante LA) conquistou seu lugar como ciência autônoma da Linguística, ciência mãe (RAJAGOPALAN, 2008), propiciando um espaço confortável para que outras concepções científicas e metodológicas ganhassem relevância nos estudos da língua(gem). Trata-se, então, de uma área de investigação interdisciplinar, indisciplinar e transdisciplinar, tendo em vista o diálogo entre teorias no intuito de

¹ Doutorando com bolsa CAPES no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Cáceres). E-mail: renanmonezi@hotmail.com

² Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Cáceres). E-mail: dinaurabatista@gmail.com

³ Professora da Universidade Federal de Rondonópolis e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Cáceres). E-mail: lezi.lemes@gmail.com

promover conhecimento teórico que aponte caminhos para a solução de problemas de uso da linguagem (MOITA LOPES, 1996).

Nesse viés, a LA justifica-se como aplicada no sentido de que ocorre no contexto de aplicação, de ação, e não no sentido de que se faz aplicação de teoria (MOITA LOPES, 2004, p. 114). Assim, a LA firma seu compromisso indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e transgressivo (PENNYCOOK, 2006), compreendendo a língua(ge)m como prática social e estabelecendo conceitos que não dependem de pontos de vista restritivos, mas sim, de funcionamentos práticos que justificam as teorias.

Em consonância, entendemos, a partir de Leffa (2001), que não se pesquisa para explicar uma teoria; pesquisa-se para resolver um problema no próprio contexto em que ele surge. Segundo o autor, a especificidade da LA é a língua em uso, como instrumento para comunicação entre pessoas em diferentes contextos, sendo a diversidade a sua especialização.

Nesse viés, Barbosa e Leurquin (2018), citando Mendes (2015), reconhecem a Língua Portuguesa como pluricêntrica, isto é, como uma comunidade constituída por oito países, e que, apesar de falar mesma língua, possui variações de uso mediante os diferentes contextos culturais. Trata-se, portanto de uma língua complexa e heterogênea, representada por línguas e culturas diferentes. Logo, conforme as autoras, para promover a inserção linguístico-cultural, é preciso ponderar que a coexistência de diferentes línguas no mesmo espaço carece de novas formas de ensinar e aprender, considerando a realidade linguística dos estudantes, dentro e fora da escola:

Essa realidade de sala de aula é pluri- e multilíngue e o professor deve conviver com culturas diversas, inclusive com culturas do ensinar e com culturas do aprender variadas. Portanto, ele precisa ser sensível para entender a diversidade na qual está imerso e entender que a sua língua possui identidades diversas a depender dos objetivos de quem a aprende, de quem a fala. (BARBOSA; LEURQUIN, 2018, p. 282).

Com essas lentes, pretendemos, neste trabalho, construir uma relação entre os constructos teóricos de Bakhtin e o Círculo, sobre a Concepção dialógica da linguagem, e a especialidade de pesquisa e ensino de línguas definida, no Brasil, por Barbosa e São Bernardo (2017), como PLAc - Português como Língua de Acolhimento.

Para tanto, a seguir, apresentamos os postulados desses pesquisadores e, na sequência, refletimos sobre suas contribuições para o ensino-aprendizagem no âmbito da educação bilíngue e bimodal.

2 Concepção dialógica da linguagem

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006 [1929]), os pesquisadores russos fazem duras críticas ao que chamam de objetivismo abstrato, rejeitando o estudo da língua como sistema, com estrutura fixa e linear, argumentando que, ao elaborar sua fala, o falante não enuncia pensando nas regras do sistema linguístico que utilizará, mas sim no contexto sócio-histórico do seu ato, no momento único do seu dizer, de acordo como seu projeto discursivo. De mesmo modo, em contraponto ao que denominam subjetivismo idealista, ressaltam que a língua não pode ser tomada como obra da criação individual do falante, mas sim como fruto da interação social, carregada de ideologia. Por ser social, ela é dinâmica, evolui no tempo e no espaço, porque o falante/sujeito evolui, isto é, a língua evolui porque atende a uma demanda social dos falantes.

Nesses preceitos, a concepção de linguagem está fundada no diálogo, na interação, por meio da qual os sujeitos atribuem sentidos ao que dizem. A língua é viva, pois é fruto das relações de interação entre sujeitos.

Para nomear esse processo-produto da interação verbal dada por meio do diálogo constituído a partir das relações sociais, Bakhtin (2016) define o enunciado. Para o filósofo, a interação social é a realidade na qual a linguagem é fundada e materializada em enunciados concretos, que são demandados pelas relações entre sujeitos situados no tempo e no espaço em uma situação de comunicação única, real, concreta e irrepetível.

Uma vez que surge em uma situação singular de interação entre sujeitos, o enunciado é instável, já que se mudarmos alguma das condições iniciais de produção, seus sentidos serão alterados, pois se instalam de formas diferentes, dependendo dessas condições dadas pela interação (tempo, lugar, sujeitos envolvidos, situação imediata e mediata, estrutura social, cultura...).

Considerando a natureza da concepção dialógica da linguagem, Pádua (2014) sintetiza que o conceito de discurso está relacionado ao querer dizer e aos efeitos de sentidos produzidos por meio da interação. O enunciado é a unidade discursiva desse

querer dizer, isto é, de acordo com a situação de comunicação, os sujeitos articulam as formas da língua para imprimir o verbal e o extraverbal, o texto e o contexto.

O elemento material da realidade é o signo, que está vinculado ao meio em que é produzido, faz parte do processo de interação entre sujeitos, reflete um ponto de vista que é formado a partir das relações sociais.

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 30).

Adiante, os filósofos da linguagem postulam que a ideologia se constitui na tomada de posição do sujeito que a expressa, seja por meio de palavras, ou por qualquer outra forma sígnica de linguagem. Logo, a ideologia não é uma simples opinião, mas a expressão de uma ideia:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 34).

Como vimos, as ideologias não se constituem no domínio da consciência, mas sim na realidade objetiva dos signos e das formas da interação verbal. A ideologia tem um caráter material, e seus produtos, os signos, são também materiais; é social, pois os seus elementos constitutivos, os signos, são sociais. Em suma, todo signo ideológico se constitui a partir da relação entre sujeitos socialmente organizados em um grupo.

Nesse contexto, a consciência adquire forma e existência através dos signos criados por um determinado grupo organizado no decorrer de suas relações sociais, “[...]”

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 103-117, out. 2023.

enquanto instância significativa, entrelaçamento de discursos que, veiculados socialmente, se realizam na e pelas interações entre sujeitos” (BRAIT, 2013, p. 95).

Assim, a capacidade dos signos de estarem presentes em todas as relações e práticas sociais faz com que os discursos estejam sempre impregnados por ideologias, sejam elas oficiais, dominantes, frutos de uma superestrutura, ou pertencentes ao cotidiano, que surgem na infraestrutura, fruto da luta contra ideologias dominantes. Dessa maneira, para o autor, a neutralidade dos discursos é inexistente.

Compreendendo, então, a linguagem como lugar de interação, o enunciado como processo/produto dessa interação, constituído por signos ideológicos, e os discursos como o querer dizer e os sentidos produzidos na interação, destacamos agora uma relevante contribuição desses teóricos para o ensino de línguas: os gêneros do discurso.

Em outra importante obra intitulada *Estética da Criação Verbal*, estudamos que:

Todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados [...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo uso da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Dessa forma, gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, compostos de conteúdo temático, estilo de linguagem e estrutura composicional, que correspondem às especificidades de cada esfera de interação humana e, como são inúmeras as atividades humanas, são também inúmeros os gêneros do discurso.

Bakhtin (2011) define, ainda, dois níveis de complexidade para classificar os gêneros: a) os gêneros primários, que são mais flexíveis, ocorrem em situações imediata do cotidiano dos falantes, e podem se manifestar tanto em linguagem oral quanto escrita, como as conversas nas redes sociais; b) os gêneros secundários, que são mais elaborados e complexos, se apresentando, principalmente, em linguagem escrita, como manuais, editais, reportagens, romances etc. E, para o autor,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Os gêneros do discurso são amplamente utilizados como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem, visto que sua elaboração está vinculada às condições e finalidades de cada esfera de produção, circulação e recepção, isto é, às situações concretas de comunicação entre os sujeitos situados em campos de atividade.

Definidos os conceitos relacionados à concepção dialógica da linguagem postulado por Bakhtin e o Círculo, passemos ao entendimento Português como língua de acolhimento, desenvolvido no Brasil por Barbosa e São Bernardo (2016).

3 PLAc – Português como língua de acolhimento

O termo Língua de Acolhimento (ANÇÃ, 2003; GROSSO, 2010) teve sua origem em Portugal, com o intuito de designar uma nova especialidade para o ensino-aprendizagem da língua de um país que acolhe imigrantes. As autoras se referiam ao contexto de ensino de português para imigrantes nas escolas portuguesas, onde o português deveria ocupar o lugar de acolhimento tal como é conceituado: “[...] lugar de acolhida, refúgio em casa, forte [...]” (ANÇÃ, 2003, p. 7).

Desde então, a “língua de acolhimento” vem sendo defendida como uma especialidade nova no contexto de Português segunda língua/língua estrangeira e, como tal, carece de novas pesquisas, visando avanços teóricos e metodológicos, sobretudo para a formação de professores. Acerca disso, Barbosa e São Berardo (2017 *apud* BARBOSA, 2019, p. 215), destacam o papel fundamental desses profissionais nesse contexto: “(1) amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua e (2) estabelecer as condições necessárias para que esse aprendente comece a vê-la e a interpretá-la como elemento de mediação entre ele/ela e a sociedade anfitriã.”

Grosso (2010) apresenta reflexões sobre o que caracteriza essencialmente a língua de acolhimento e seus desdobramentos no contexto migratório. A autora relaciona o ensino-aprendizagem nesse novo contexto à questão laboral, ao acesso aos direitos como cidadão e à integração à sociedade de acolhida. Nas palavras da autora, “quem chega precisa agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar” (GROSSO, 2010, p. 66).

Conhecer a língua do país acolhedor é um fator fundamental para que o migrante possa integrar-se a essa sociedade, possibilitando a ele tornar-se um cidadão e a agir

livremente em comunidade. Aprender a língua oficial do país que o acolhe possibilita que ele consiga oportunidades no mercado de trabalho e se desenvolva socialmente como um cidadão com direitos e deveres. Nesse sentido, Cabete (2010) afirma que:

[o] domínio da língua enquanto um dos factores basilares na integração do imigrante é uma constatação que tem originado que esta temática esteja sempre na ordem do dia nas discussões relacionadas com a imigração. Isto deve-se antes de mais ao facto da barreira linguística poder condicionar severamente o acesso a qualquer outro aspecto referente à sua própria sobrevivência. (CABETE, 2010, p. 57).

A partir deste posicionamento, entendemos que o migrante que não possui a proficiência da língua do novo país poderá enfrentar inúmeras dificuldades de posicionamento social, reforçando processos de apagamento e marginalização, uma vez que a língua está vinculada a fatores de vivência e sobrevivência, isto é, ao agir socialmente. Este é um fator que diferencia grandemente a língua de acolhimento das outras concepções de língua: “é uma forma de integrar-se linguística e socialmente em uma comunidade quando se está vulnerável e, assim, poder acessar e usufruir de seus direitos e exercer plenamente a sua cidadania” (CRUZ, 2017, p. 24).

Em consonância, nas palavras de Maher:

Creio que os termos *politização* ou *fortalecimento político* dos grupos sociais destituídos de poder traduzem melhor que buscamos com nossas pesquisas e ações educativas. Porque o empoderamento de grupos minoritários é, parece-me, decorrência de três cursos de ação: (1) de sua politização; (2) do estabelecimento de legislações a eles favoráveis; e (3) da educação do seu entorno para o respeito à diferença. (MAHER, 2007, p. 257).

A existência de políticas públicas é, segundo a autora, alicerce importante para projetos emancipatórios. Ademais, é imperioso que o entorno conheça, reconheça e aprenda a respeitar as diferenças linguístico-culturais. Sem isto, não se pode garantir o pleno exercício da cidadania por esses grupos desfavorecidos.

Nesse mesmo contexto, Cabete (2010) explica que, com o rompimento dessa barreira linguística, imagens estereotipadas poderão ser desfeitas e lugares-comuns passarão a se encontrar, ao mesmo tempo em que esses novos cidadãos poderão partilhar de um elemento essencial à vida em sociedade: a língua. Isso significa que, da mesma

maneira que a língua pode ser fator de distanciamento, ela pode, ao contrário, ser elemento de integração, acolhimento e afetividade (CRUZ, 2017)

Situação semelhante à dos imigrantes que buscam refúgio no Brasil é a dos brasileiros surdos, que possuem como língua natural a Libras em vez do português. Muitos surdos são estigmatizados não apenas por utilizarem uma língua diferente da maioria, mas por ser esta uma língua de modalidade de produção e percepção distinta (visuoespacial) à da Língua Portuguesa (oral-auditiva).

No Brasil, a Libras foi reconhecida como língua natural das comunidades surdas somente em 2002, pela Lei 10.436, regulamentada em 2005, pelo Decreto 5.626. A partir de 2006, começaram a ser criados, na região sul do país, os primeiros cursos de graduação em Letras Libras para a formação de professores e intérpretes. No Estado de Mato Grosso, isso só ocorreu em 2014.

Sabemos que cerca de 90% dos surdos são filhos de pais ouvintes (QUADROS, 1997). Sendo assim, no dia a dia com a família, desde o nascimento, o surdo é exposto a uma língua oral-auditiva, tendo seu processo de aquisição de linguagem prejudicado. A aquisição tardia da língua natural acarreta lacunas no seu desenvolvimento linguístico, o que exige dos sistemas de ensino estratégias específicas para o acompanhamento desses estudantes em todo o processo escolar.

O Decreto 5.626/2005 define como componentes curriculares, em todos os níveis da educação, a Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Porém, isso ainda não se concretizou, sobretudo no Estado de Mato Grosso. Nossa experiência revela que grande parte dos estudantes surdos tem chegado às séries finais da educação básica sem a proficiência esperada, tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa na modalidade escrita. Ademais, em todas as esferas de atuação, tanto no ambiente escolar quanto em família ou no trabalho, a maioria das interações se dá, majoritariamente, em Língua Portuguesa, visto que todos os espaços são constituídos majoritariamente por ouvintes.

Ao tratar sobre a inserção cada vez maior do “diferente” na sala de aula, sobretudo no que tange aos indígenas, imigrantes refugiados e surdos, Maher (2007) destaca a necessidade crescente e urgente de pautar a diversidade nos estudos de linguagem, a partir de uma releitura sobre os conceitos de *bilinguismo*, *competência comunicativa* e

identidade cultural, a fim de compreender o diferente em sua complexidade e trabalhar para que o acolhimento linguístico-cultural aconteça, de fato, no âmbito educacional.

A autora analisa que, diferentemente do estudante brasileiro ouvinte que decide aprender uma nova língua, para os imigrantes, indígenas e surdos, o bilinguismo é obrigatório, não é uma escolha. Para o surdo, essa obrigatoriedade ocorre de forma até mesmo violenta, tendo em vista que as línguas em questão se apresentam em modalidades distintas.

Por fim, Maher (2007) afirma que o ensino de línguas deve ser pautado nas necessidades comunicativas desses alunos, considerando o que eles desenvolvem na sua língua e na língua-alvo. Por utilizarem uma língua diferente da utilizada pela comunidade escolar, esses estudantes costumam se isolar em pequenos grupos, sem criar vínculos com os demais, gerando desmotivação e baixo rendimento. Logo, é fundamental ter em mente que as identidades culturais desses falantes de línguas distintas estão em constante intercambialidade, se esbarrando, se modificando, se distanciando e se aproximando.

Por serem consideradas línguas de grupos minoritários (minorias em sentido demográfico e em virtude de serem destituídos de poder), os documentos oficiais que regulam o sistema de ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não orientam e nem definem de forma objetiva estratégias e metodologias de ensino de línguas para esses grupos e para a comunidade onde vivem.

Ainda em consonância com as pesquisas de Maher (2010), podemos refletir que o trabalho do professor de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para grupos linguísticos minoritários (como é o caso de indígenas, imigrantes e surdos) abarca o desafio constante de conciliar a legitimação da língua materna com a necessidade imperiosa de acesso à L2, fundamental para a inclusão social desses sujeitos em todas as esferas.

Para tanto, segundo a autora, é preciso conhecer a cultura e a dinâmica social dos usuários da referida língua. Entidades representativas dos próprios grupos envolvidos podem auxiliar no desenvolvimento de projetos de fortalecimento linguístico na comunidade escolar. A nós, professores pesquisadores, cabe oferecer subsídios para capacitar e encorajar esses grupos na execução de tais políticas.

A exemplo do que já vem sendo feito na educação indígena, conforme exposto pela autora, é preciso capacitar professores surdos para atuarem em comissões de elaboração de currículos e materiais didáticos específicos para estudantes surdos, além de qualificá-los para que se tornem pesquisadores, pois, muitas vezes, não basta a presença do intérprete em sala de aula, é preciso explicar de forma que o estudante entenda, para tanto, o diálogo entre surdos e ouvintes é fundamental.

No contexto indígena, comumente observam-se situações de assimetria linguística, ou seja, a expansão da LP (nacional) e o enfraquecimento da língua indígena (local), que, muitas vezes, corre o risco de desaparecer, tendo em vista o número cada vez mais reduzido de falantes.

Já com relação aos surdos, tal concorrência não faria sentido, tendo em vista as distintas modalidades de produção e percepção das línguas envolvidas. Em outras palavras, o ouvinte não deixa de falar LP depois que aprende a sinalizar em Libras, da mesma forma que o surdo não abandona a Libras quando aprende a escrever em LP. O que ocorre é uma concorrência desigual quanto ao uso das duas línguas (LP e Libras) nas situações de comunicação. É comum vermos uma minúscula janela de Libras em propagandas políticas ou informes publicitários. Por outro lado, em geral, os programas de TV e plataformas de streaming, por exemplo, utilizam apenas a legenda como recurso adicional.

Diante disso, defendemos que a prática pedagógica em salas de aula bilíngues e bimodais deva ser fundamentada pelo conceito de PLAc - Português como língua de acolhimento, com estratégias organizadas a partir das necessidades e potencialidades demonstradas pelos aprendentes, a fim de integrá-los de fato à comunidade escolar, proporcionando o desenvolvimento da autonomia desses cidadãos frente às demandas sociais.

4 Acolher pelo diálogo

Bakhtin (2006) demonstra, através da concepção dialógica da linguagem, que os funcionamentos linguísticos fazem parte da vida humana de maneira natural, visto que todos os campos de atuação estão sempre relacionados com a utilização da língua, nas mais diferentes situações de comunicação. Logo, podemos tomar o ensino de línguas

como uma prática naturalmente complexa que se realiza de maneira interativa, pois a língua é um lugar de revelação cultural, social, histórica e ideológica.

Nessa perspectiva, identificamos uma estreita relação dessa concepção de linguagem com a prática pedagógica proposta nos postulados do PLAc, modalidade de ensino que vislumbra a sala de aula como um espaço de interação entre falantes de línguas diferentes e constante de intercâmbio cultural.

É possível observar que a língua, tomada como lugar de interação e prática social, se desdobra em fatores funcionais. Assim, a especialidade de pesquisa e ensino de Português como língua de acolhimento trabalha com a funcionalidade metodológica dos itens que constituem a língua: história, cultura e identidade.

Nesse mesmo viés,

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 126).

Logo, se o dialogismo define a língua como uma corrente evolutiva interrompida, que vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, é possível entender o PLAc de maneira dialógica, pois acolher linguisticamente é compreender e valorizar a história do aprendente, em todos os aspectos: linguísticos, culturais, identitários etc.

Em consonância, cabe destacar que, em toda a obra de Bakhtin e o Círculo, a ideia de que o sujeito se constitui no espaço e no tempo por meio das interações sociais está fortemente marcada. Para compreender o outro, é preciso fazer o movimento de se colocar em seu lugar, definido por Bakhtin como ‘exotopia’:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Em outras palavras, produzimos novos sentidos a partir de nossa visão de mundo, por meio da imersão no espaço do outro, no campo de visão do outro, uma vez que nos constituímos por meio dele (de maneira recíproca). O excedente de visão é a visão privilegiada que eu tenho do outro (e que ele não pode ver) e que o outro tem de mim (e eu não posso ver), ou seja, é a diferença entre os dois campos de visão. Assim, o processo de compreensão e produção de conhecimento está intimamente relacionado ao movimento exotópico. Logo, temos responsabilidade na constituição dos sujeitos com os quais interagimos, ao que Bakhtin chama de responsabilidade (PÁDUA, 2014).

Nesse viés, a partir da interação com o aprendente, é possível compreender sua história de vida, visões de mundo, aspirações, potencialidades e necessidades. A organização das atividades de ensino-aprendizagem, a seleção de material didático e os processos avaliativos devem ser orientados pelas necessidades que os estudantes apresentam em sala de aula.

Ademais, entendemos, a partir de Bakhtin/Voloshinov (1926), que a linguagem não tem significação fora da relação com a vida social, uma vez que o processo de produção de um enunciado envolve, além estruturas verbais, avaliações e assimilações que podem ser causadas na situação concreta de uso da linguagem.

A produção de cada enunciado envolve diferentes práticas sociais, diferentes situações de comunicação e inúmeras esferas de atuação humana. Logo, consideramos que os gêneros discursivos devem ser priorizados na seleção dos instrumentos de ensino (sobretudo em ambientes bilíngues e bimodais), a fim de que os aprendentes possam conhecer diferentes formas de interagir em sociedade, acessar informações, expressar ideias e pensamentos e agir de maneira autônoma nos diversos espaços.

5 Considerações finais

Por fim, tomamos o conceito de alteridade em Bakhtin (2011, p. 341) para demonstrar essa relação perene entre língua, cultura e identidade. Segundo o autor, “Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*” (grifos do autor). Logo, ser é conviver. O “eu” só se constitui por meio do “outro” e vice-versa.

A percepção e o reflexo são recíprocos. Agimos e articulamos nossas ações sempre em relação ao outro, em constante diálogo com pensamentos e visões de mundo. Logo, compreender qualquer atividade humana é posicionar-se axiológica e responsivamente, uma vez que quem compreende posiciona seus valores, tornando-se, assim, participante do diálogo em que se inscreve. Em outras palavras, participamos das relações dialógicas expondo visões de mundo, valores, desenvolvendo e percebendo novos valores a partir da interação com o outro.

Em consonância, para os postulados da Língua de Acolhimento, a interação social é fator preponderante, pois:

Orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional. (GROSSO, 2010, p. 71).

Se acolher é levar aos aprendentes oportunidades concretas para que possam participar, por meio da língua, dos funcionamentos sociais, é inegável a aproximação da proposta de acolhimento linguístico-cultural com o diálogo inscrito na perspectiva bakhtiniana, com a necessidade de um posicionamento frente aos fatos sociais através da língua(gem) para firmar a existência do sujeito.

Por que acolher por meio do diálogo? Porque, para desenvolver um trabalho de acolhimento linguístico-cultural minimamente coerente com as necessidades dos aprendentes, é preciso conhecê-los, compreender seus processos de aquisição de linguagem, entender de que forma eles aprendem. Em suma, o primeiro passo para organizar estratégias pedagógicas mais acolhedoras é se colocar no lugar da escuta. Dialogar para acolher.

Referências

ANÇÃ, M. H. Português Língua de Acolhimento: entre contornos e aproximações. *Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor* [s.n.]. 2003. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, p. 1-6.

BAKHTIN, M (1920-1974). *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 103-117, out. 2023.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. [1926]. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. (mimeo).

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BARBOSA, L. M. A. Português língua de acolhimento: o que a prática nos ensina? In: SILVA, W. M e.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (Org.). *Desafios da formação de professores na linguística aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2019.

BARBOSA, L. M. A. LEURQUIN, E. V. L. F. Acolhimento e escolarização de imigrantes no ensino básico de Brasília (distrito federal): perspectivas e ações. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SIMÕES, D. (Org.). *Contribuições da Linguística Aplicada para a Educação Básica*. Pontes Editora. 2018. p. 273-294.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. D. Língua de Acolhimento. in: CAVALCANTI, L; BOTEAGA, T; TONHATI, T; ARAÚJO, D. (Org.). *Dicionário crítico de migrações internacionais*. Brasília: Ed. UnB - 2017.

BRAIT, Beth. Enunciação e sentido em Bakhtin. In: BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Contexto, 2013.

_____; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola. 2008. p. 45-65.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda Couto; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.33-48, Jan/Jun 2010. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/maher.pdf>. Acesso em: 10 de mar de 2023.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e*

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê "Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas", Sinop, v. 16, n. 46, p. 103-117, out. 2023.

transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-128.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola. 2006.

PÁDUA, D. B. de. *A polêmica do livro didático “Por uma vida melhor”*: (des)construindo sentidos. 2014. 174 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) Instituto de Linguagens, - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 149-168.

DIALOGISM AND LINGUISTIC HOSTING: REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL PRACTICES IN BILINGUAL AND BIMODALS CLASSROOMS

ABSTRACT

This work aims to establish a relationship between the Dialogical Conception of Language, postulated by Bakhtin, and Portuguese as a host language, defined in Brazil by Barbosa and São Bernardo. Therefore, we consider two scenarios that have increasingly constituted the educational environment in our country: bilingual classrooms, composed of Brazilian students, immigrants and refugee immigrants, and bilingual and bimodal classrooms, composed of hearing and deaf Brazilian Students. As a result, we intend to point out ways to reduce borders and promote linguistic and cultural exchange in the classroom.

Keywords: “Host” language; dialogism; language teaching-learning.

Recebido em 12/04/2023.

Aprovado em 28/08/2023.