

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: RESPONSABILIDADE E RESPONSABILIDADE

Profa. Mariangela Garcia Lunardelli (UNIOESTE)¹

RESUMO: Neste ensaio, proveniente da conferência de abertura do 4º Estagiar, procuro discutir questões referentes à formação inicial do professor de Língua Portuguesa – e suas literaturas –, por meio de reverberações dos conceitos bakhtinianos de responsabilidade e responsividade, considerando pontos situados de meu trabalho como professora/ formadora/ pesquisadora em contextos de multilinguismo, notadamente no espaço da tríplice fronteira Brasil-Paraguai-Argentina, onde se encontra a cidade de Foz do Iguaçu-PR, estendendo-me a questões possíveis em outros espaços que se apresentam ao leitor. E, a partir de minhas singularidades e das singularidades de cada professor de Língua Portuguesa, ofereço, de modo subjetivo/ posicionado, caminhos responsáveis/ responsáveis de práxis docente.

PALAVRAS-CHAVE: Bakhtin; formação inicial; contextos multilíngues.

1. Introdução: meu ponto singular

E é isto
o horizonte é visto
a partir dos pés.
(Domingos Pellegrini)²

Realizo esta reflexão, conduzida primeiramente na forma de comunicação oral, apresentada na abertura do evento 4º Estagiar, considerando o tema da formação inicial do professor de língua portuguesa – portanto, a docência do licenciando/licenciado em Letras – e os conceitos de responsabilidade e responsividade advindos dos postulados bakhtinianos.

Nesse sentido, não me proponho a expor resultados de uma pesquisa específica, uma vez que não foi esse o propósito da conferência, mas o de provocar/promover reflexões acerca de nosso trabalho e de nosso lugar de fala, como assevera Szundy (2014, p. 13): respostas “inscritas na singularidade do meu existir-evento como professora, formadora e pesquisadora”.

¹ Doutora em Estudos da Linguagem. Docente do Centro de Educação, Letras e Saúde; Professora do Colegiado do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Ensino; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa ALEF: Análise Linguística, Ensino e Formação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Campus de Foz do Iguaçu. E-mail: mglunardelli@gmail.com.

² Extraído de Pellegrini (2008, p. 45).

Para tanto, aproximo-me aqui do gênero ensaio, justamente com o intuito de ser palavra provocativa/provocadora, ecoando vozes lidas/discutidas/atravesadas dos autores por mim eleitos e aguardando as contrapalavras vindouras. Assumo o conceito de Larrosa (2003, p. 105), a partir dos estudos de Theodor Adorno:

O ensaio confundiria ou atravessaria a distinção entre ciência, conhecimento, objetividade e racionalidade, por um lado; e arte, imaginação, subjetividade e irracionalidade por outro. O que o ensaio faz é colocar as fronteiras em questão. E as fronteiras, como se sabe, são gigantescos mecanismos de exclusão.

Seguindo essa perspectiva, meu ensaio configura-se como “palavra no tempo”: insere-se no tempo/espço e dirige-se a um leitor concreto, situado, posicionado. Dirijo-me à vida real, a vida vivida nessas fronteiras entre mim e o outro, e juntamente com as linguagens dessas linhas fronteiriças – questões centrais do pensamento bakhtiniano.

Solicito aqui duas licenças aos interlocutores em relação ao título deste ensaio. A primeira refere-se ao uso da palavra professor, no masculino singular, compreendendo professor como ser ontológico, incluindo aí todas/todos/*todes* as/os docentes. A segunda licença diz respeito à Língua Portuguesa: trata-se da disciplina escolar, abarcando todas as práticas discursivas dela decorrentes: leitura, escrita, oralidade, análise linguística, gramática, literatura.

Expostas as primeiras considerações, vejo-me diante do haicai brasileiro de Domingos Pellegrini, inserido em Lunardelli (2020): o horizonte é visto a partir dos pés. Indago: onde estão meus pés, a fim de poder divisar o horizonte? Cada horizonte depende, portanto, da localização de nossos pés, nosso lugar, nosso tempo, nossa singularidade. Nas palavras de Bakhtin:

Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. [...] Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória. (BAKHTIN, [1920-1924] 2017, p. 96)

E onde estão os meus pés, estão a minha responsabilidade e a minha responsividade, conceitos bakhtinianos trazidos aqui para as reverberações na formação inicial do professor de Língua Portuguesa e no ponto singular de “meus pés”, em contextos de multilinguismo,

notadamente a cidade de Foz do Iguaçu-PR, no espaço da tríplice fronteira Brasil-Paraguai-Argentina, estendendo-me a questões possíveis em outros espaços que se apresentem a cada leitor. E, a partir de minhas singularidades e das singularidades de cada professor de Língua Portuguesa, ofereço, de modo bastante subjetivo/posicionado, caminhos responsáveis/responsáveis de práxis docente.

2. Acerca do ato responsável/responsível

Para este momento teórico, aproprio-me de alguns textos do pensamento bakhtiniano acerca dos conceitos de responsabilidade e responsividade: o ensaio do estudioso, no livro *Para uma filosofia do ato responsável* ([1920-1924] 2017); inseridos no livro *Estética da Criação Verbal* (2010), os textos “Arte e responsabilidade” ([1919] 2010), “Metodologia das Ciências Humanas” ([1930-1940] 2010), “Apontamentos de 1970-1971” ([1970-1971], 2010); e “O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, presente no livro *Os gêneros do discurso* ([1959-1961] 2016). Também incluo algumas reflexões provindas de minha pesquisa (LUNARDELLI, 2020), da qual realizo inserções parafrásicas e citações.

Nas obras bakhtinianas – e, neste caso, restrinjo esta escrita a Bakhtin, podendo estender também a Medvedev e Volóchinov (e a todo o Círculo) –, distinguimos dois grandes projetos, de acordo com Faraco (2009): o primeiro, a construção de uma filosofia voltada ao sujeito e sua vida real, situado, concreto, posicionado; o segundo, a construção de uma teoria da criação ideológica, concedendo à linguagem papel fundamental: seria o signo ideológico, pensado na matriz marxiana, para além do linguístico saussureano.

Nesse primeiro grande projeto, dois eixos são constantes em todas as obras bakhtinianas: i) a singularidade do ser e do ato/evento, junto à não separação entre o mundo da vida e o mundo da arte, com consequentes responsabilidade e dever ético – diferente do dever kantiano, entendido como categoria teórica, universal, que se contrapõe ao ato singular/concreto; e ii) a relação eu/outro e seu mundo de valores em permanente diálogo-resposta (LUNARDELLI, 2020).

Para Bakhtin, é impossível conhecer o sujeito fora do discurso que produz: “Trata-se de um sujeito primeiramente concreto, por isso, não transcendental e não abstrato. É sujeito único e sua relação com o espaço e o tempo é singular, pois espaço e tempo são também únicos

para ele” (LUNARDELLI, 2020, p. 38). E, por isso, seus atos são únicos, concretos, eventos singulares que levam a sua assinatura. Assinar significa responsabilizar-se por seus atos, em um horizonte concreto que não coincide com nenhum outro horizonte – em tal movimento, é justamente “onde estão meus pés”! Segundo Ponzio (2017), ato em russo é “*postupok*”, o qual possui a raiz “*stup*” que significa “passo” – o ato como um passo, uma iniciativa, dar um passo, ir além... Nas palavras do autor:

“Postupok” é um ato, um pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsavelmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção. (PONZIO, 2017, p. 10)

Os atos do sujeito são atos éticos, pois se configuram, a um só tempo, responsáveis e responsáveis: responsabilidade pessoal perante outros sujeitos, perante a coletividade da qual participa e, quem sabe, perante toda a humanidade. E responsividade, no sentido de responder, oferecer uma resposta aos outros sujeitos, à coletividade, à humanidade (SOBRAL, 2009). Em seu primeiro texto, “Arte e responsabilidade”, Bakhtin ([1919] 2010, p. xxxiv) expõe: “o indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade”. Entendemos culpa não no sentido judaico-cristão, mas no de assunção de seus atos na relação com o outro.

Uma das heranças de Bakhtin, citadas por Bubnova (2007), é a questão do ato como fazer intersubjetivo e a responsabilidade inerente a qualquer relação com o outro. A vida dos seres humanos é, portanto, uma sequência ininterrupta de atos responsáveis e responsáveis:

Para Bakhtin, ser/existir implica compromissar-se consigo e com o outro. Implica estar em relação com os outros em que nada se perde, tudo tem efeito, tudo é resposta, seja imediata ou em longo prazo. Viver é agir – do verbo “postupat”. E agir é dar uma resposta ao passado e ao futuro: responde-se a um ato anterior cujo sentido será sempre renovado em cada ato futuro. Viver é engajar-se. (LUNARDELLI, 2020, p. 39)

A filosofia bakhtiniana assim se constitui: “uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral” (BAKHTIN, [1920-1924] 2017, p. 117). E a filosofia moral é a do ato

responsável, que deve se ocupar em descrever a arquitetura do mundo real. Não reside aí a questão da identidade do sujeito, mas, sim, a questão da alteridade, de sua relação com o outro, de sua não-indiferença, da interação concreta, situada e responsável. A alteridade é constitutiva do “eu” e, nessa alteridade, reside o dialógico.

Desse modo, a relação dialógica é jamais recíproca, não há simetrias, a posição do “eu” difere axiologicamente da posição do “tu”. Por isso, o diálogo é tensão, arena, embate de vozes. E da diferença nasce o sentido, nasce a palavra (LUNARDELLI, 2020). A filosofia do ato responsável é a filosofia do diálogo que caminha para uma filosofia da linguagem: uma filosofia dialógica da linguagem.

Segundo Szundy (2014 p. 16, grifos da autora), “[Bakhtin] enfatiza a singularidade sem alibi do nosso existir-evento construída a partir da responsabilidade e responsividade do *eu para mim*, do *eu para o outro* e do *outro para mim*”. Ao desenvolver a tomada de consciência desses prismas, a consciência de que a realidade não está para ser constatada, mas para ser transformada pela nossa intervenção (FREIRE, 2004), damos o passo além, rumo à transformação.

A partir dos conceitos de responsabilidade e responsividade, brevemente expostos aqui, passo a refletir sobre a questão da formação inicial do professor de Língua Portuguesa, em dois momentos de reverberações: i) o contexto multilíngue da fronteira (“onde estão meus pés”); e ii) os caminhos responsáveis/ responsáveis da docência.

3. Reverberações: o contexto multilíngue da fronteira

Viver em Foz do Iguaçu, divisa brasileira entre Paraguai e Argentina, é viver “a” e “na” fronteira. Como explicitam Marques e Alvarez (2015, p. 520), nesse caso, em relação à fronteira Brasil-Uruguaí: “viver na fronteira é viver em um entremeio discursivo, cultural, caracterizado por especificidades às vezes insuspeitadas que marcam tal lugar”. Dadas as devidas proporções, vivencio a diversidade linguística – entendida aqui como diversidade de línguas naturais, mas também como variações linguísticas – a todo instante: no prédio onde moro, na universidade onde trabalho, nas ruas, nas lojas, nas atrações turísticas, nas paisagens linguísticas espalhadas pela cidade.

A configuração histórica de Foz do Iguaçu, conforme dados de sua prefeitura (PMFI, 2021), permite-nos contextualizar tal diversidade. São 107 anos de ciclos de migrações: de terras de indígenas guarani e caingangue, desde tempos remotos, à Colônia Militar, no fim do século XIX; das passagens de Santos Dumont e da Coluna Prestes, na primeira metade do séc. XX; da imensa classe trabalhadora que veio trabalhar na construção da usina hidrelétrica de Itaipu, nas décadas de 1970 e 1980, muitos fixando-se na cidade, que quadruplicou sua população; do fluxo interminável de compradores informais no eixo Brasil-Paraguai, nas décadas de 1980 e 1990, estendendo até nossos dias, com reduzida mas consistente quantidade; dos pontos turísticos, como as Cataratas do Iguaçu, que atraem visitantes do mundo todo, com grande expansão a partir dos anos 2000 (em 2019, antes da pandemia, foram mais de 2 milhões de turistas); e, mais recentemente, do *boom* migratório de acadêmicos latino-americanos que vieram estudar na UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana) e de estudantes de diversos estados brasileiros, sobretudo das regiões Norte e Nordeste, que atravessam a Ponte da Amizade todos os dias para cursarem os vários cursos de Medicina no Paraguai.

Além disso, a cidade, de médio porte – cerca de 260 mil habitantes –, é constituída por mais de 80 nacionalidades e grupos étnicos: somos brasileiros, indígenas, paraguaios, argentinos, árabes, libaneses, chineses, taiwaneses, coreanos e, mais recentemente, sírios, haitianos, venezuelanos. Ao mesmo tempo em que é louvada essa superdiversidade de línguas naturais e variações regionais, também é vista “como uma ameaça ao purismo e homogeneidade vinculados ao estado-nação, principalmente no sistema educacional de fronteira”, como atesta Santos (2017, p. 535). Nos bancos escolares, a superdiversidade linguística caracteriza-se pela invisibilidade. Conforme Candau (2012), são invisíveis/ invisibilizados aqueles que falam outra língua, possuem outra cultura, não se enquadrando, portanto, na monocultura dominante ou de prestígio. Nesse sentido, o contexto social, bem como o escolar, tende a “negar a diferença ou silenciá-la” (CANDAUI, 2012, p. 243).

Assim como Gomes (2013), em seu livro *O lugar do olhar*, perguntamo-nos se a nossa forma de ver o mundo não são conformações do olhar, não são educações visuais, uma vez que aprendemos a ver e a não ver, a compreender as coisas segundo uma classificação que institui o que deve ser exibido e o que deve ser escondido. O mesmo acontece com as línguas em contato: há línguas visíveis e invisíveis, autorizadas ou não autorizadas no espaço escolar.

Dentro das escolas, a língua portuguesa configura-se como lugar de maior prestígio, com grande e legítima visibilidade, concedendo às demais línguas outros lugares: em passeios “fora”, no recreio, nas comemorações e festividades. Dito de outra forma, autorizamos que essas línguas existam, porém em determinados espaços, não “oficiais”. Nesse sentido, afirmo que a nossa educação monolíngue inibe o olhar para uma realidade multilíngue.

Nesse contexto, é fundamental refletir sobre a formação de docentes nos espaços dialógicos fronteiriços. É necessário e urgente discutir e agregar na formação do acadêmico de Letras estudos não só sobre a situação linguística, mas também a compreensão do “contexto social em que está inserido e as imbricações decorrentes dessa inserção. Para tanto, precisa ser exposto a esse outro e à diversidade que o cerca, além de aceitá-la e reconhecê-la” (MARQUES; ALVAREZ, 2015, p. 529). Até porque os estudantes de Letras, em Foz do Iguaçu, também são falantes de outras línguas, como o espanhol argentino, o espanhol paraguaio, o guarani, o chinês, o árabe.

Sirvo-me aqui do estudo de Santos (2017) que, a partir das pesquisas de Garcia (2009) e Canagarajah (2013)³, recorre ao conceito de translinguagem ou prática translíngue para designar as interações discursivas dos sujeitos desse cenário fronteiriço. Não se refere ao uso de línguas de forma separada, como usualmente ocorre ao sujeito bilíngue; trata-se da seleção de recursos expressivos do repertório das línguas do falante, com propósitos enunciativos, a fim de se adequar às diversas situações comunicativas. Segundo a autora:

A idealização monolíngue, portanto, não condiz com as infinitas práticas de linguagem que emergem na vida cotidiana, em que são adotadas, nas interações, estratégias criativas como forma de construir suas vozes e subjetividades. Essas práticas, então, não se explicam apenas em termos linguísticos, ou de estilo, ou de variação linguística, ou de certo e errado, pois estão aí subjacentes questões históricas, políticas, ideológicas e sociais. (SANTOS, 2017, p. 530)

Para a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, é de extrema relevância considerar que todos nós somos translíngues, em graus diferenciados. Pela perspectiva bakhtiniana, entendemos que as palavras residem nas fronteiras entre as “minhas” e as

³ As referências da autora: GARCIA, O. Bilingualism and Education. In: GARCIA, O. (org.) **Bilingual Education in the 21st. Century: a global perspective**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009. CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations**. London/New York: Routledge, 2013.

“alheias”, nos entrecruzamentos discursivos, também evidenciadas nas práticas translíngues. No contexto de fronteira em que me encontro, é preciso ampliar a formação desse profissional, no sentido de poder “olhar” para sua própria translíngua – como, por exemplo, nas confluências do português, espanhol, guarani e jopará⁴. É preciso “focalizar a complexidade dos processos sociais, culturais, políticos e históricos, buscando entender as diferenças não como ameaça, mas como uma riqueza translíngüística e transcultural” (SANTOS, 2017, p. 534). Neste tempo-espaço singular “onde estão meus pés”, meu horizonte responsável/responsível como professora/formadora/pesquisadora implica romper o véu monolíngue e instaurar novos sentidos ao ensino da Língua Portuguesa.

Para finalizar esta seção, indago a meu interlocutor sobre seu espaço singular em que se encontra: quais línguas estão aí situadas, visíveis ou invisibilizadas? O estado do Paraná é pleno de contextos multilíngues, como as fronteiriças Guaíra (com o Paraguai) e Barracão (com a Argentina); como Prudentópolis e seus descendentes de imigrantes ucranianos; como as diversas cidades, com seus contextos de migração e refúgio, línguas indígenas, línguas de herança, línguas em contato a todo momento. Não nos esqueçamos de que o próprio português brasileiro se configurou em ambiente em que o monolinguismo foi exceção: Carboni *et al* (2017) nos fazem lembrar as intensas políticas etnocidas e glotocidas que determinaram um quadro de plurilinguismo ignorado, mascarado, proibido no Brasil em todos os períodos de nossa história. Diante de todo esse cenário, quais horizontes podemos divisar?

4. Reverberações: caminhos responsáveis e responsáveis

Retomo a questão: quais horizontes podemos divisar? Primeiramente, a meu ver, na assunção da perspectiva bakhtiniana, divisamos o horizonte pelo caminho da linguagem não-indiferente, na proposta da “dialogia de uma diferença que, por sua constituição, está impossibilitada de ser indiferente ao outro” (PONZIO, 2009, p. 13).

Pelo caminho da não-indiferença, deparamo-nos com os documentos oficiais para o ensino da Língua Portuguesa, notadamente a BNCC (BRASIL, 2018), na qual ecoam vozes de

⁴ De acordo com Santos (2017, p. 532), “o jopará refere-se a uma translíngua resultante da hibridação entre guarani e castelhano e faz parte das práticas de linguagem rotineiras, no Paraguai, embora seja quase sempre considerada por seus usuários, pejorativamente, como ‘guarani errado’ ou ‘castelhano errado’”.

pregação do monolinguismo e do estruturalismo prescritivo-normativista. O texto, objeto de trabalho docente/discente, aparece descontextualizado: as interlocuções, as ideologias, as relações de poder, as diferentes vozes sociais, os discursos são negligenciados. Ao nos apropriarmos dos conceitos de responsabilidade e responsividade, o ensino da Língua Portuguesa engendra outra tarefa: para além de toda pretensa neutralidade, é preciso estudar, discutir, analisar o signo ideológico.

Pelo caminho da não-indiferença, necessitamos formar professores visíveis e que visibilizem seus alunos, no sentido de educar para ouvir e educar para olhar. No Curso de Letras, o estágio supervisionado assume papel fulcral, a fim de superar a visão parcial do trabalho docente (de reprodução e mimese) e articular pesquisa e ensino, possibilitando ao estágio o “locus científico” tanto para o estagiário como para o professor regente da escola. Assim como Pimenta (2010), defendemos que a atividade docente é indissociável da relação teoria-prática; é, portanto, práxis. Uma vez que a educação é, para nós, “processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado” (PIMENTA, 2010, p. 84), o estágio deve suscitar a ruptura, a mudança, o olhar possível da troca, o momento da práxis.

Apresento, a seguir, alguns caminhos de resistência, de possibilidades de práxis docente, a partir da singularidade do meu existir/evento como professora/ formadora/ pesquisadora não indiferente, responsável/responsível, no contexto em que atuo.

Os dois primeiros caminhos dizem respeito ao contexto escolar. No primeiro, sugiro “assumir” a escola: como estar no mundo é comprometer-se – “*être dans le monde engagé*”, escreve Bubnova (2007, p. 55) –, é fundamental encontrar uma perspectiva didático-pedagógica que contemple os olhares de Bakhtin, por uma educação responsável e emancipatória, ao gerir processos de mudança em uma escola concreta, com professores e alunos reais, concretos, situados. O segundo caminho seria romper o véu monolíngue: no caminho da não-indiferença, é essencial olhar o outro, ouvir o outro, no reconhecimento dos contextos multiculturais e multilíngues e na promoção de visibilidade das línguas/culturas presentes na escola e em seu entorno.

Os caminhos seguintes referem-se especificamente ao ensino da Língua Portuguesa. No terceiro, proponho engajar os alunos em embates/debates com temas socialmente relevantes, nas atividades de leitura, compreensão e produção de textos orais/escritos. Tais temas permitem não segregar o mundo da vida “lá fora” em relação à língua/ linguagem de sala de aula. Em

decorrência deste, o quarto caminho procuraria desenvolver estudos com gêneros discursivos: cogitamos que, nas fronteiras dialógicas, os sentidos confrontam-se, acordam-se, lutam-se, polemizam-se, respondem-se. E isso só se efetiva, na sala de aula, para além da análise da materialidade linguística do enunciado, a fim de situá-lo histórica e ideologicamente, dando ênfase às instabilidades dos gêneros, resultantes de processos histórico-culturais, em especial no quadro recente de multiletramentos.

O quinto caminho, alinhando-se a todos os outros, propõe deixar de penalizar o aluno pela sua translíngua como aquele incapaz, no sentido de não saber nem uma língua nem outra – o que também vale para as variações linguísticas. O aluno deve tornar-se autor de seus enunciados, trabalhando nas fronteiras da atmosfera heteroglósica (FARACO, 2009). Concordamos com Guedes (2006): escrever é escrever-se, é inscrever-se na produção sócio-histórica do conhecimento. O professor de Língua Portuguesa deve reconhecer que o aluno tem algo a dizer, visto que também se acredita como alguém que diz na língua que diz. Sua tarefa com o aluno é desenvolver “com a língua escrita uma relação que o leve a descobrir e desenvolver a sua dignidade pessoal” (GUEDES, 2006, p. 53).

Por fim, o sexto e último caminho sugere ao licenciado em Letras, ao então professor de Língua Portuguesa, o retorno à universidade, conciliando ensino e pesquisa em sua formação contínua. Em consonância com Moita-Lopes (2006), acreditamos ser imprescindível fomentar pesquisas responsivas à vida social, híbridas e mestiças, situadas, que tenham como sujeito o homem sócio-histórico corporificado, reposicionado. Desse modo, partilhamos “o ideal de reinventar a emancipação social” (MOITA-LOPES, 2006, p. 102).

5. Considerações finais: meu dever singular

Configurado como “palavra no tempo”, a partir do ponto singular de “meus pés”, este ensaio propôs-se a refletir sobre os conceitos bakhtinianos de responsabilidade e responsividade para, em seguida, trazer implicações à formação inicial do professor de Língua Portuguesa. Engajamo-nos no compromisso responsável e responsável com as palavras do outro. Para Bakhtin, o aprendizado aparece como uma das relações dialógicas, como ato responsável, ciente de sua continuidade, de sua inconclusibilidade. Neste caminho da linguagem não indiferente, emerge meu dever como professora/ formadora/ pesquisadora:

Eu sou real, insubstituível e é por isso que preciso realizar a minha singularidade peculiar. Em relação a toda a unidade real, emerge o meu dever singular a partir do meu lugar no existir. Eu, como único eu, não posso nem sequer por um momento não ser participante da vida real, inevitável e necessariamente singular. (BAKHTIN, [1920-1924] 2017, p. 98)

Não tendo álibi para o meu existir/evento, só posso divisar o horizonte pelo caminho responsável/responsível, olhando para meus pés, meus fundamentos, para a concretude da vida vivida com o outro. Seja o que for e em que condição me seja dada, eu preciso agir: viver é comprometer-se. E é isto: o horizonte é visto a partir dos pés.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail M. Arte e responsabilidade. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, [1919] 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. Metodologia das Ciências Humanas. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, [1930-1940] 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, [1970-1971] 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 34, [1959-1961] 2016.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Paulo: Pedro & João Editores, [1920-1924] 2017.

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

BUBNOVA, Tatiana. *Être sans alibi – pour un autre itinéraire bakhtinien*. **Slavica Occitania**, Toulouse, n. 25, p. 47-65, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação & Sociedade** [online], vol. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em julho de 2018.

CARBONI, Florence *et al.* O plurilinguismo na história do Brasil: considerações exploratórias. **Organon**, Porto Alegre, RS. vol. 32, n. 62, s/p., 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOMES, Paulo César da Costa. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GUEDES, Paulo C. **A formação do professor de português**. São Paulo: Parábola, 2006.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Revista Educação e Realidade**, n. 28 (2), p. 101-115, jul./dez. 2003.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai**. Curitiba: Appris, 2020.

MARQUES, Maria do Socorro de Almeida Farias; ALVAREZ, Isaphi Marlene Jardim. Formação docente nos espaços sociodialógicos fronteiriços: contribuições da análise dialógica do discurso. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v. 54, n. 3, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647377>. Acesso em julho de 2017.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

PELLEGRINI, Domingos. **Brasigatô**: haicai-piras no centenário Brasil-Japão. Belo Horizonte: Leitura, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2009.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2017. p. 9-38.

PMFI – PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. **Cronologia histórica do Município**. Disponível em: <http://www.pmfi.pr.gov.br/conteudo/%3bjsessionid%3df5adbdfc4f20ccf91fc3c5245f37?idMenu=1009>. Acesso em junho de 2021.

SANTOS, Maria Elena Pires. “Portunhol Selvagem”: translinguagens em cenário translíngua/transcultural de fronteira. **Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 523-539, jan.-abr. 2017.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 53 (1), p. 13-32, jan./jun. 2014.