
Linguagem, dialogismo e educação: fundamentos para o ensino de língua portuguesa

Patrícia Alves da Costa Ramos¹

 <https://orcid.org/0009-0008-4414-0474>

Wesley Luis Carvalhaes²

 <https://orcid.org/0000-0003-4669-5533>

Resumo

Este artigo, de caráter bibliográfico e documental com enfoque qualitativo, discute o ensino de língua portuguesa a partir da noção de dialogismo. A linguagem, nessa perspectiva, entendida como prática social e dinâmica, é elemento fundamental para a constituição subjetiva e para a transformação social. O ensino da língua, portanto, deve ir além do desenvolvimento de habilidades linguísticas, capacitando os alunos a se tornarem sujeitos críticos, conscientes e ativos na sociedade. A teoria dialógica pode contribuir para a compreensão da diversidade linguística e cultural, promovendo um ensino de língua portuguesa que estimule o questionamento e a reflexão sobre os aspectos sociais e históricos da linguagem.

Palavras-chave: Linguagem. Ensino de língua portuguesa. Dialogismo. Bakhtin.

Language, dialogism and education: foundations for teaching Portuguese language

Abstract

This paper has bibliographic and documentary nature with a qualitative focus and discusses the Portuguese language teaching based on the notion of dialogism. Language, from this perspective, understood as a social and dynamic practice, is a fundamental element for the subjective constitution and social transformation. Language teaching, therefore, must go beyond the development of linguistic skills, enabling students to become critical, conscious and active subjects in society. Dialogic theory can contribute to understand linguistic and cultural diversity, promoting a Portuguese language teaching that encourages questioning and reflection on the social and historical aspects of the language.

Keywords: Language. Portuguese Language Teaching. Dialogism. Bakhtin.

Introdução

Este estudo, de caráter bibliográfico, tem como objetivos: analisar a linguagem sob a perspectiva bakhtiniana, evidenciando sua dimensão dialógica e social; discutir o papel dos gêneros discursivos na mediação pedagógica e na formação de sujeitos críticos; e compreender a leitura e a escrita como práticas sociais que favorecem a humanização, a autonomia e a intervenção consciente no contexto escolar.

¹ Universidade Estadual de Goiás, Inhumas: patyacramos@gmail.com.

² Universidade Estadual de Goiás, Inhumas: wesley.carvalhaes@ueg.br.

A linguagem é uma manifestação complexa que reflete a diversidade da experiência humana e estrutura as interações sociais, constituindo-se como ferramenta essencial para a construção de sentidos, mediação cultural e exercício da cidadania. Mais do que um instrumento de comunicação, ela configura-se como prática social e dialógica, na qual os sujeitos interagem, compreendem o outro e participam ativamente do mundo. Essa perspectiva encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2017) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – Brasil, 2000), que enfatizam o ensino da língua portuguesa como espaço de reflexão, crítica e inserção social, superando a mera transmissão normativa e formal da língua.

A teoria bakhtiniana contribui significativamente para essa compreensão, ao apresentar a linguagem como fenômeno dialógico, marcado pela heterogeneidade de vozes, contextos históricos e condições sociais de produção dos enunciados. Nessa concepção, gêneros discursivos, leitura e escrita constituem práticas sociais que promovem a interação verbal, a reflexão crítica e a construção de sujeitos capazes de dialogar com os discursos sociais, afirmando sua singularidade e atuando de forma ética e consciente na sociedade.

Ao explorar essas questões, o estudo busca ressaltar a linguagem como instrumento de transformação social e formação integral do indivíduo, evidenciando a importância de estratégias pedagógicas que promovam competências comunicativas contextualizadas e reflexivas, articulando saberes, valores e práticas sociais no processo educativo.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como estudo de natureza qualitativa, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica, tendo como foco a análise das contribuições da teoria bakhtiniana para a compreensão da linguagem, dos gêneros discursivos e das práticas de leitura e escrita no contexto escolar. Optou-se por essa abordagem metodológica devido à sua adequação para reunir, sistematizar e interpretar informações teóricas relevantes, permitindo o aprofundamento das discussões sobre o ensino da língua portuguesa como prática social e dialógica.

A seleção do material bibliográfico incluiu obras clássicas de Bakhtin, Volochínov e outros autores que abordam dialogismo, heteroglossia e gêneros discursivos, bem como documentos oficiais, como a BNCC (Brasil, 2017) e os PCNs (Brasil, 2000), que fundamentam as práticas pedagógicas contemporâneas. A análise dos textos seguiu procedimentos de leitura crítica,

síntese e comparação das ideias centrais, com ênfase na articulação entre teoria e implicações pedagógicas.

Essa abordagem permitiu identificar, de forma sistemática, os elementos centrais da linguagem como prática social, destacando o papel da interação verbal, dos enunciados concretos e dos gêneros discursivos na formação de sujeitos críticos e participativos. Ademais, possibilitou refletir sobre o ensino de leitura e escrita enquanto práticas dialógicas, situadas no contexto histórico, social e cultural dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam a humanização, a autonomia e a intervenção consciente na realidade social.

Discussão teórica e resultados

A linguagem em contexto: interação, alteridade e ensino da Língua Portuguesa

A linguagem é uma manifestação complexa que reflete a riqueza e a diversidade da experiência humana. Mais que uma ferramenta de comunicação, ela é a base sobre a qual se constroem as interações sociais e o conhecimento. É por meio dela que os indivíduos se constituem como sujeitos que dialogam, compreendem o outro e se tornam parte ativa de um mundo compartilhado. É um dos fundamentos teóricos norteadores da BNCC, que a concebe como prática social e elemento essencial para o desenvolvimento humano, sendo fundamental para a construção de sentidos, interação social e exercício da cidadania. Nesse sentido, ela é entendida como uma ferramenta de mediação que possibilita ao indivíduo interpretar, transformar e atuar no mundo. Dessa forma,

pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo (Brasil, 2017, p. 59).

A linguagem, nesse cenário, apresenta-se como construção social em permanente mudança, fruto da interação entre aqueles que a utilizam – falantes, ouvintes, leitores e escritores – e constitui elemento fundamental para a formação do sujeito. É justamente nessa perspectiva

dialógica que se insere a concepção bakhtiniana da linguagem. Para o autor, ela não existe de forma isolada, mas sempre em relação aos sujeitos e contextos sociais. Como afirma Bakhtin (2016, p. 11), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, o que explica sua multiplicidade de formas sem comprometer a unidade de uma língua.

Nesse sentido, entende-se que todas as áreas da vida, seja ciência, arte, trabalho, política, economia, relações sociais ou qualquer outra, dependem da linguagem como ferramenta essencial para sua realização. Ademais, essas atividades estão permeadas pela interação verbal, entendida como um processo dialógico em que os sujeitos produzem sentidos coletivamente na prática comunicativa que realizam. Bakhtin (2011) aponta que a riqueza e a complexidade da linguagem estão intrinsecamente ligadas a essa diversidade da vida humana, mas sem comprometer a unidade que mantém a comunicação possível dentro de uma sociedade.

Nesse sentido, a língua materializa-se por meio de enunciados, que carregam as marcas das condições sociais, históricas e culturais em que são produzidos. Cada um deles responde a outros discursos e antecipa novos, refletindo a dinâmica contínua das vozes sociais. Por isso, a língua só adquire sentido em seu uso efetivo, dentro das práticas comunicativas reais. Como afirma Bakhtin (2011, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Todo discurso é, ao mesmo tempo, resposta e antecipação, inserindo-se em uma cadeia de interações que lhe dá sentido. Essas interações estão intrinsecamente vinculadas ao uso cotidiano da linguagem, que serve tanto como meio de conexão com o mundo quanto como expressão e transformação da historicidade. Compreender a linguagem sob esse ângulo é condição para uma análise crítica das práticas linguísticas e discursivas, pois é através dela que o ser humano formula seus discursos e estabelece as bases para sua inserção histórica. Nesse contexto, a teoria de Bakhtin (2011) traz uma abordagem inovadora para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, ao considerar a linguagem como um fenômeno essencialmente dialógico, cuja abordagem privilegia o seu uso em situações concretas de interação social, e rejeita um ensino baseado exclusivamente na gramática normativa ou em estruturas isoladas. Tal concepção vai além do desenvolvimento de habilidades linguísticas e promove o entendimento da língua como espaço de crítica, empatia e transformação. A perspectiva bakhtiniana busca integrar a linguagem como uma prática dinâmica e social, fundamental para a formação de sujeitos críticos e capazes de participar ativamente no mundo em que vivem.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. Em outras palavras, a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 2006, p. 125).

Essa interação vai além de simples trocas de palavras, envolvendo também a partilha de significados, intenções, valores e perspectivas. Está diretamente ligada à situação comunicativa, ao contexto histórico e social, às condições específicas de produção e aos papéis sociais dos interlocutores. É a interação verbal realizada na enunciação produzida entre seres socialmente situados que constitui a língua. Segundo Bakhtin (2011, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. É por meio desses enunciados concretos que os acontecimentos, experiências e relações da vida se tornam parte da linguagem, refletindo a interação contínua e dinâmica entre as vozes sociais e os contextos históricos, já que cada enunciado responde a outros e antecipa novas interações, reafirmando o caráter vivo e transformador da linguagem no processo comunicativo. Isso coloca a escola como espaço fundamental para mediar essa construção de sentidos, promovendo a apropriação crítica da linguagem e o desenvolvimento de competências comunicativas situadas.

De acordo com os PCNs, o ensino de língua portuguesa na escola deve reconhecer a linguagem como prática capaz de reforçar e transformar realidades sociais e culturais, o que implica acolher a diversidade humana e valorizar as múltiplas formas de expressão, mesmo diante das tensões e contradições próprias da comunicação. Além disso, implica desenvolver nos alunos a consciência de que eles são parte de um contexto mais amplo de interação textual, estimulando o diálogo constante com outras produções linguísticas e culturais.

O desenvolvimento da competência linguística [...], dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes (Brasil, 2000, p. 11).

Nesse viés, concebendo a linguagem como prática social, tanto a BNCC quanto os PCNs aproximam-se diretamente da teorização bakhtiniana, que a define como espaço de interação, alteridade e construção de sentidos. Ambos destacam que o ensino de língua portuguesa deve ultrapassar o domínio formal da norma padrão, favorecendo competências comunicativas críticas e contextualizadas, vinculadas à realidade dos sujeitos (Brasil, 2000; Brasil, 2017). Tal concepção converge com o dialogismo de Bakhtin (2011), segundo o qual todo enunciado é atravessado por múltiplas vozes, valores e ideologias. Assim, a leitura conjunta dos documentos e da teoria evidencia uma ampliação da noção de linguagem, que passa a ser entendida como prática discursiva concreta, voltada à formação de sujeitos críticos e participativos. Essa integração reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e cultural, reconhecendo a linguagem como instrumento de transformação social e de atuação cidadã.

Nesse sentido, a compreensão da linguagem como prática discursiva concreta aponta para a relevância dos gêneros discursivos, que organizam as formas de enunciação e as situações comunicativas, constituindo-se em ferramentas centrais para a mediação pedagógica e para a promoção do diálogo social.

Gêneros discursivos e o papel da escola

A teoria bakhtiniana de linguagem coloca os gêneros discursivos como elementos centrais para compreender a comunicação humana e a formação de sentidos em contextos sociais. Para Bakhtin (2011), os gêneros discursivos constituem formas relativamente estáveis de enunciação, historicamente construídas e socialmente reconhecidas, que organizam o conteúdo, a forma e o estilo dos discursos, variando conforme a esfera de atividade, a situação comunicativa específica e a posição social dos interlocutores. A diversidade de gêneros acompanha a multiplicidade da vida social, multiplicando-se e transformando-se à medida que novas necessidades comunicativas surgem.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso, que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 2011, p. 262).

Essa multiplicidade e transformação constante dos gêneros discursivos revela que a linguagem não é apenas um instrumento neutro de comunicação, mas reflete e molda as relações sociais, ideológicas e culturais nas quais os sujeitos estão inseridos. Dessa perspectiva, compreender e produzir enunciados implica estar atento às convenções sociais, às expectativas comunicativas e às dinâmicas de poder presentes em cada contexto, reconhecendo que cada ato de fala ou escrita participa de um campo social mais amplo e historicamente construído.

No contexto escolar, a compreensão e o ensino dos gêneros discursivos assumem papel estratégico na formação do aluno como sujeito crítico e participante da sociedade. A escola, ao trabalhar com diferentes gêneros — como narrativas, relatos, resenhas, cartas, artigos de opinião, entre outros —, não apenas ensina estruturas linguísticas, também oferece oportunidades para que os estudantes compreendam a função social da linguagem. Segundo Bakhtin (2011), a linguagem não é neutra; ela é atravessada por vozes, interesses e contextos históricos. Assim, o trabalho escolar com gêneros discursivos deve considerar o diálogo entre as vozes do texto, a situação de enunciação e as experiências dos alunos, permitindo que eles se reconheçam como produtores de sentido em interação com a realidade social.

De acordo com os estudos bakhtinianos, as relações dialógicas extrapolam o conceito convencional de diálogo. Assim, embora uma conversa entre duas pessoas possa ser interrompida para um dos participantes, o diálogo, entendido como uma interação dialógica, não possui um “fim semântico”, já que “a palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*” (Bakhtin, 2011, p. 334). Em outras palavras, a linguagem é um processo criativo contínuo, uma prática social configurada pelo diálogo e caracterizada, essencialmente, pela alteridade. É esse caráter intrinsecamente dialógico da linguagem que fundamenta a concepção de língua apresentada por Bakhtin (2011) e por Bakhtin e Volochínov (2006), cujo enfoque na interação verbal e nos enunciados oferece um horizonte pedagógico inovador, que possibilita um ensino centrado nas práticas discursivas concretas, ligadas às condições históricas e sociais dos interlocutores. Nesse contexto, a escola emerge como um espaço de mediação entre os gêneros discursivos e a dinâmica social, situação em que a análise crítica e a produção escrita se entrelaçam com a reflexão sobre valores e ideologias presentes nas práticas discursivas.

Dentro desse cenário, a escola assume posição central, cumprindo funções múltiplas: enquanto contribui para a formação das práticas discursivas, também é permeada por processos

ideológicos, pelas desigualdades sociais e pela produção de sentidos que emergem dessas interações. Assim, atua como um elo entre a diversidade dos gêneros discursivos e a dinâmica social, contribuindo para sua reprodução e transformação. Nesse processo, ao envolver atividades como a interpretação de textos, a compreensão de eventos históricos, a análise crítica de informações e a elaboração de visões sobre questões sociais e políticas, a escola também possibilita que o sujeito, ao construir seus enunciados em diálogo com outros discursos já impregnados de ideologias, exerça sua liberdade e individualidade. Desse modo, conectado aos discursos sociais, o sujeito mantém sua capacidade de se posicionar criticamente, reafirmando sua natureza em constante construção.

O sujeito bakhtiniano não está completamente assujeitado aos discursos sociais. Se assim fosse, negar-se-ia completamente a concepção de heteroglossia e de dialogismo, centrais na obra do filósofo. A utopia bakhtiniana é poder resistir a todo processo centrípeto e centralizador. No dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais. A singularidade de cada pessoa no “simpósio universal” ocorre na interação viva das vozes sociais (Fiorin, 2011, p. 28).

Assim, o aluno não é visto como passivo, mas como sujeito ativo, capaz de resistir a discursos centralizadores e de afirmar sua singularidade no diálogo com as vozes sociais. Nesse sentido, leitura e escrita devem ser compreendidas como práticas sociais e dialógicas. A leitura é um processo ativo de construção de sentidos, em que o leitor interage com o texto e relaciona-o a seu contexto e experiências. A escrita, por sua vez, constitui uma resposta responsável e ética a outros discursos, permitindo ao sujeito posicionar-se no mundo e intervir na realidade social.

A leitura como prática social e a escrita como resposta ativa

De acordo com Freire (2013), o ensino da língua na escola, enquanto instituição social, não deve se restringir à simples reprodução de padrões consolidados. Sua função é transformar o conhecimento de modo a formar sujeitos críticos, capazes de intervir como agentes de mudança em um contexto político, social e econômico marcado por desigualdades. Nesse sentido, a escola deve oferecer um ensino que enxergue a linguagem como espaço de reflexão

e problematização, promovendo práticas que questionem e ressignifiquem os modelos vigentes. Assim, o ensino da língua precisa fundamentar-se na leitura e na escrita enquanto práticas sociais e dialógicas.

Considerando o texto como fenômeno social e histórico, conforme as proposições de Bakhtin e Volochínov (2006) e Bakhtin (2011), a leitura se realiza na interação entre indivíduos em uma situação comunicativa, na qual se forma o signo ideológico. Embora esses autores não tratem especificamente da leitura, suas reflexões sobre a língua oferecem bases sólidas para compreendê-la como processo social. A forma como se concebe a leitura está diretamente ligada à visão que se tem sobre a linguagem, já que o entendimento da língua orienta o modo de abordar e interpretar os textos. A perspectiva bakhtiniana destaca que a leitura não é um ato passivo de decodificação, mas um movimento ativo de diálogo, no qual o leitor interage com as vozes do texto, as quais também atravessam a vida cotidiana. Como afirma Bakhtin (2011, p. 373), “nós vivemos em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro”. Nessa lógica, a leitura é entendida como prática social e dialógica, em que o leitor não apenas apreende informações, mas participa de um processo de interação que envolve a reconstrução de sentidos e o estabelecimento de conexões com sua experiência e contexto.

A BNCC destaca o texto como elemento central para o ensino de língua portuguesa, enfatizando sua importância como unidade de trabalho na sala de aula. O documento

[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2017, p. 67).

O texto é percebido não apenas como um conjunto de palavras, mas como uma forma de expressão que reflete tanto as circunstâncias em que foi criado quanto as condições em que é recebido e interpretado. Sua expressão enunciativa e discursiva é inseparável das condições de sua produção e recepção. O desenvolvimento de habilidades com textos objetiva preparar os alunos para uma participação crítica na sociedade, através de atividades que abrangem leitura, escrita, escuta e fala em diferentes mídias e contextos, promovendo uma ampliação dos

letramentos e uma compreensão mais profunda das práticas comunicativas. Ao propor atividades que envolvam a produção de textos em diversos contextos e gêneros, a BNCC busca proporcionar aos estudantes oportunidades de desenvolver sua capacidade de expressão escrita, bem como de compreender e atuar de forma eficaz em diferentes situações comunicativas.

No trabalho escolar, o texto deve ser tomado como ponto de partida, por constituir o resultado concreto da atividade comunicativa humana. É através dele que se revelam as formas pelas quais os sujeitos interagem, compartilham ideias e produzem sentidos em situações reais de uso da linguagem, o que evidencia a relação intrínseca entre linguagem, pensamento e sociedade. O texto, ao materializar conteúdos e intenções, insere-se na cadeia dialógica da comunicação humana, configurando um espaço de encontro entre sujeitos. Nessa perspectiva, Bakhtin (2011, p. 311) ressalta que esse encontro ocorre entre “o texto pronto e o texto a ser criado, que reage: conseqüentemente é o encontro de dois sujeitos, de dois autores”. Assim, um texto não é apenas uma sequência de palavras, mas um enunciado situado, carregado de intenções e em diálogo com outras vozes e discursos.

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo dado se transforma em criado (Bakhtin, 2011, p. 326).

O enunciado, portanto, não se reduz à simples expressão de algo já existente. Ele cria algo novo e único, ainda que sempre se apoie em elementos dados – seja a língua, a realidade observada, um sentimento ou a visão de mundo do falante. Dessa forma, nem o texto é uma criação inaugural, nem o autor produz isoladamente: ambos se apoiam em referências anteriores que fundamentam o dizer e alimentam futuras produções. Esse processo, chamado por Bakhtin (2011, p. 400) de cotejo, revela que “cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos”. O texto, portanto, é atravessado pela subjetividade e pela multiplicidade de interpretações, impossíveis de ser neutralizadas. A leitura, nesse sentido, é sempre um ato ativo, permeado por elementos

extraverbais que contribuem para a produção de sentidos. A atribuição de significado é, assim, um processo histórico e social, que inscreve a leitura e a escrita no campo das práticas dialógicas da humanidade.

Nessas condições, a escrita configura-se como espaço de interação e de confronto de perspectivas, não apenas como transmissão de ideias. Para Koch e Elias (2009, p. 34) “nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve quanto aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”. Ao produzir textos, o indivíduo insere-se na sociedade, intervindo com seu ponto de vista e participando de diálogos sociais. A leitura crítica e dialógica, nesse contexto, prepara o sujeito para responder ativamente por meio da escrita, posicionando-se e contribuindo para a transformação das práticas sociais.

Essa compreensão dialógica da escrita, que também se desdobra nas formulações de Bakhtin (2011) sobre língua, enunciado e texto, coloca em evidência a centralidade da consciência do sujeito na relação com o mundo. A produção escrita, por isso, envolve responsabilidade ética: as palavras têm efeitos sociais e impactam diferentes interlocutores. Assim, cabe ao autor considerar a diversidade de vozes e perspectivas, construindo enunciados que respeitem a alteridade e reconheçam que o discurso é sempre uma prática social situada, atravessada por circunstâncias e contextos. Para Koch e Elias (2009), tanto o autor quanto o leitor são construtores sociais que se constroem dialogicamente no texto, participando da sociedade e contribuindo para práticas sociais. A produção escrita, nesse sentido, assume dimensão ética, pois cada enunciado carrega impactos sobre os leitores, influenciando percepções, valores e interações sociais. Essa perspectiva reforça a importância da educação como espaço de humanização, no qual a linguagem e o diálogo contribuem para a formação integral, favorecendo a autonomia e a transformação social.

Educação e formação integral: humanização, autonomia e transformação social

Ao longo da história, a educação tem servido como instrumento de controle social, moldando os sujeitos dentro de relações de poder presentes na sociedade. Esse processo não é neutro, pois é mediado por instituições como a escola, que refletem interesses políticos e dinâmicas de poder. Muitas vezes, a dimensão política dessas relações é ocultada, reforçando

desigualdades e limitando a capacidade crítica dos estudantes. Reconhecer essas relações exige resgatar o político no espaço escolar, promovendo práticas pedagógicas que questionem o *status quo* e favoreçam a formação integral do aluno, desenvolvendo competências cognitivas, socioemocionais e éticas, valorizando vozes marginalizadas e ampliando a compreensão sobre sua inserção na sociedade.

A luta por uma escola que promova a formação integral do aluno está intrinsecamente ligada à concepção de educação como um processo de humanização, colocando o desenvolvimento integral do aluno no centro das práticas pedagógicas.

Considero que a função essencial da escola é a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos, e que esta função não se exerce na centralização das esferas do cotidiano, do imediatamente visível e acessível (Martins, 2012, p. 58).

Para Martins (2012), esse saber, mais amplo e profundo, ultrapassa as experiências imediatas e visíveis do cotidiano, exigindo da escola um papel de mediação cultural e intelectual. Em outras palavras, a educação escolar deve ir além do senso comum e das experiências triviais, oferecendo aos indivíduos acesso a conhecimentos que ampliem sua visão de mundo e contribuam para sua humanização plena. Esse processo de *máxima humanização* envolve o desenvolvimento de habilidades, valores e perspectivas que permitam aos sujeitos compreenderem, interpretar e transformarem a realidade de maneira consciente e crítica. Portanto, a escola não deve se limitar ao que é óbvio ou imediatamente acessível, mas deve desafiar os alunos a explorarem e compreenderem as dimensões mais complexas do saber humano. Isso compreende a promoção de um ambiente que reconhece e valoriza a singularidade de cada indivíduo, suas necessidades específicas e seu potencial para se tornar um cidadão ativo, responsável e consciente de seu papel ético, histórico e social. Uma escola, portanto, em que a formação seja “processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa” (Severino, 2006, p. 621). Para Severino (2006), a humanização surge por meio do processo educativo. É através da educação que os indivíduos se tornam plenamente humanos e, por meio dela, a coletividade pode construir e fortalecer a humanidade.

Essa perspectiva de formação conecta-se diretamente à ideia de que a educação deve partir de uma visão ontológica, ou seja, deve estar fundamentada nas bases essenciais da existência humana, que permitem aos indivíduos compreenderem seu lugar no mundo. Nesse contexto, aprender vai além da aquisição de conhecimentos, tornando-se um espaço de reflexão crítica, construção coletiva e transformação social. Nesse sentido, o ato de ensinar para a formação integral do aluno sugere pensar um processo que favoreça aos educandos a autonomia, o autodesenvolvimento e a atuação consciente e colaborativa na sociedade, ampliando oportunidades educacionais e promovendo liberdade de pensamento e ação. Como afirma Fernandes (2020, p. 129), “ensinar é conduzir alguém na aventura da viagem da autoconstituição de sua identidade. Somente onde acontece essa autoconstituição é que o ensinar se torna propriamente o que ele é, isto é, se torna formação”.

A concepção de formação integral está intrinsecamente ligada à ideia de educação como processo de humanização, como propõem autores como Martins (2012) e Severino (2006). Para esses pensadores, a escola deve oferecer acesso a saberes que extrapolem a experiência imediata do cotidiano, permitindo que os alunos compreendam dimensões mais profundas da existência humana. O desenvolvimento integral envolve a integração entre conhecimento, valores, ética e habilidades práticas, de modo a formar sujeitos capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade. Ao proporcionar experiências que articulam teoria e prática, a escola fortalece a autonomia do educando, possibilitando que ele se perceba como agente ativo de sua própria formação e da sociedade. Ao reconhecer a linguagem como fenômeno social, promover práticas pedagógicas que integrem atividades de leitura, escrita e análise crítica permite que os alunos dialoguem com os discursos presentes na sociedade e questionem estruturas de poder e desigualdade.

Essa abordagem ontológica da educação, que coloca a existência humana e a construção do sujeito no centro do processo pedagógico, transforma o ato de ensinar em uma prática de humanização. Ensinar passa a ser conduzir o aluno em uma jornada de autoconstituição, como observa Fernandes (2020), permitindo que ele se descubra, desenvolva autonomia e construa sua identidade em diálogo com o mundo e com os outros. É uma formação que conecta saberes, experiências e valores, promovendo não apenas o aprendizado cognitivo, mas também a reflexão ética e a responsabilidade social, configurando a educação como processo dialógico e transformador.

Vale salientar que experienciar esse modelo de educação significa reconhecer a urgência de uma transformação profunda na educação atual. Trata-se de compreendê-la não como um instrumento de orientação do homem diante da totalidade do real, mas como um processo dotado de sentido próprio — um saber útil, livre e desinteressado, cuja finalidade está em si mesmo. Uma concepção de educação que admite o trabalho como dimensão ontológica, atividade vital humana mediadora de humanização constitutiva do ser. Para essa tarefa, Fernandes (2016, p. 80) propõe: “é justamente com outro mundo histórico e outra *paideia*, com sua necessidade e possibilidade, que o pensamento hoje precisa se confrontar”. O autor defende a retomada do conceito de *paideia* grega, destacando a urgência, na contemporaneidade, de uma nova *paideia* — uma reorientação do papel da educação voltada à construção de novos horizontes, novas formas de formação, de cultura e de humanização do ser humano. Uma educação que pense a possibilidade de produzir o humano no homem deve preconizar o saber a partir daquilo a que se propõe, já que

o saber supõe leitura, escrita, estudo, disciplina, esforço e dedicação. É busca, interrogação, convivência com o significado do real e do imaginário, com o ser mesmo dos objetos e do homem, que se constitui na e pela autonomia e liberdade. É permanente provocação, convite à convivência autônoma e livre no mundo da sensibilidade, da imaginação, do pensamento, da criação de outros saberes e forma de vida coletiva e pessoal, de outra humanidade (Coelho, 2012, p. 70).

Dessa forma, uma educação verdadeiramente transformadora deve se concretizar por meio da prática pedagógica, pautada na interação e nas relações de aprendizagem, de modo a formar sujeitos autônomos, críticos, éticos e conscientes de valores como justiça e igualdade. Trata-se de uma educação que estimula o questionamento, o diálogo, a criação e a recriação, possibilitando escolhas que promovam uma sociedade mais justa e reconheça o sujeito como alguém ético, histórico e social, em busca de uma existência mais digna e plenamente humana. Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa assume papel central, pois é pela linguagem que o sujeito se constitui, interage e produz sentidos sobre o mundo. Concebida como fenômeno social e dialógico, ela torna-se instrumento de humanização, permitindo ao estudante compreender-se como sujeito de palavra e de ação, capaz de intervir eticamente na realidade e de participar ativamente da construção do conhecimento e da vida em sociedade.

Articulação entre os documentos oficiais e a teoria Bakhtiniana

A análise dos dados nesta pesquisa foi realizada por meio da articulação entre os documentos oficiais, nomeadamente a BNCC e os PCNs, e a teorização bakhtiniana acerca da linguagem, dos gêneros discursivos e das práticas de leitura e escrita. Essa abordagem permitiu identificar convergências e complementariedades entre a perspectiva oficial de ensino da língua portuguesa e a concepção da linguagem como prática social, dialógica e historicamente situada.

Os documentos oficiais foram examinados sob a perspectiva de seus princípios sobre competência comunicativa, diversidade linguística e educação integral, destacando-se a valorização da interação verbal, da construção de sentidos e da formação crítica do aluno. Paralelamente, as obras de Bakhtin, Volochínov e colaboradores foram analisadas considerando conceitos como dialogismo, enunciado e gêneros discursivos, possibilitando compreender como a linguagem se materializa nas práticas sociais e educacionais.

A articulação entre esses dois conjuntos de referências permitiu observar como o ensino de língua portuguesa pode ultrapassar o foco exclusivo na norma padrão e nas estruturas formais, incorporando práticas discursivas concretas e contextualizadas que promovem a reflexão crítica, a alteridade e a participação ativa dos alunos na sociedade. Essa análise evidenciou, ainda, a centralidade dos gêneros discursivos como mediadores pedagógicos e a importância da leitura e da escrita enquanto práticas sociais, éticas e transformadoras, reforçando o papel da escola como espaço de humanização, construção de sentidos e formação integral dos sujeitos.

Com base nas concepções presentes nos PCNs e na BNCC, é possível afirmar que a linguagem deve ser compreendida como prática social e histórica, marcada pela interação entre sujeitos e textos. Ambos os documentos reconhecem que o texto não é uma entidade isolada, mas parte de um contexto social e cultural mais amplo, no qual se articulam experiências, valores e intenções comunicativas. Nesse sentido, as atividades de leitura e escrita na escola devem considerar que os textos dialogam com outros textos e discursos, refletindo e construindo sentidos a partir de múltiplas interações, alinhando-se à perspectiva bakhtiniana de que toda produção discursiva se funda em outros discursos existentes. Assim, o ensino de língua

portuguesa, conforme preconizado pelos documentos oficiais, visa a desenvolver competências comunicativas críticas e contextualizadas, valorizando a alteridade, a intertextualidade e o caráter histórico-social da linguagem.

Por fim, é importante ressaltar que, embora a proposta do ensino de língua portuguesa, orientada nos documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil, esteja voltada para o entendimento de que a linguagem é assumida como processo de interação, é imperioso garantir que, na prática do trabalho escolar, essa abordagem seja, de fato, garantida.

Considerações finais

Esta revisão bibliográfica evidenciou a compreensão da linguagem como prática social, dialógica e mediadora da interação humana, reforçando sua centralidade na formação de sujeitos críticos e participativos. Ao aproximar as concepções da BNCC e dos PCNs da teoria bakhtiniana, o estudo destacou que o ensino de língua portuguesa deve ultrapassar a ênfase exclusiva na norma padrão, valorizando competências comunicativas situadas, o diálogo entre múltiplas vozes e a construção coletiva de sentidos.

O trabalho também evidenciou a relevância dos gêneros discursivos como instrumentos pedagógicos essenciais, que organizam situações comunicativas, possibilitam a reflexão crítica e promovem a inserção do aluno nas práticas sociais e históricas da linguagem. Nesse contexto, a leitura e a escrita foram apresentadas como práticas sociais e dialógicas, nas quais o sujeito atua de forma ética, consciente e criativa, contribuindo para a transformação das relações sociais e culturais.

Por fim, a análise reforçou a dimensão humanizadora da educação, enfatizando a formação integral do aluno, que articula conhecimento, valores, autonomia e responsabilidade ética. A escola, ao mediar o diálogo entre linguagem, sociedade e saberes, assume papel central na construção de sujeitos capazes de compreender, questionar e intervir criticamente no mundo em que vivem, consolidando a educação como processo de humanização e transformação social.

Referências

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017

COÊLHO, I M. Qual o sentido da Escola? In: COÊLHO, I. M. (org.). *Escritos sobre os sentidos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 59-86.

FERNANDES, M. A. Técnica, pensamento, paideia: uma meditação cairológica. In: COÊLHO, I. M.; FURTADO, R. M. M. (org.). *Universidade, cultura, saber e formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 47-86.

FERNANDES, M. A. Paideia filosófica, formação intelectual e verdade: em questão a educação contemporânea realizada na ótica da ciência e da técnica. In: GALLO, S. et al. *O pensar filosófico, a cultura e a formação humana*. Campinas: Mercado das Letras, 2020, p. 93-144.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever*. Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org.). *Crítica do Fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 47-64.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F. (org.). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; EPSJV, 2006. p. 289-320.

Submetido: 22.02.2025.

Aprovado: 10.10.2025.