

## POR UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIAL DA LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN E VIGOTSKI PARA UMA PRÁXIS EDUCACIONAL EMANCIPADORA

Amanda da Silva Cuim<sup>1</sup>  
Ana Claudia dos Santos Barão<sup>2</sup>  
Elimeire Alves de Oliveira<sup>3</sup>  
Ijosiel Mendes<sup>4</sup>  
Suéllen Danúbia da Silva<sup>5</sup>  
Tiago Moreno Lopes Roberto<sup>6</sup>

**RESUMO:** A educação linguística na Educação Básica brasileira enfrenta uma crise de eficácia, evidenciada por indicadores como o IDEB e o PISA, que revelam deficiências na proficiência em leitura e escrita. Este cenário expõe uma desconexão estrutural entre o ensino formal e os letamentos sociais dos estudantes, aprofundada por um paradoxo: embora a legislação pregue a formação cidadã e crítica, a prática escolar permanece ancorada em modelos mecanicistas, de transmissão unilateral e exercícios descontextualizados, que tratam a língua como código neutro. Diante disso, este artigo busca fundamentos para uma práxis educativa transformadora nas teorias de Mikhaïl Bakhtin e Lev Vigotski. Por meio de uma pesquisa teórico-bibliográfica de inspiração dialética, analisa-se a natureza social da linguagem. Da obra de Bakhtin, destaca-se o dialogismo como princípio ontológico, a concepção da palavra como fenômeno ideológico e a teoria dos gêneros do discurso. De Vigotski, ressalta-se a mediação semiótica, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o papel da linguagem na constituição das funções psicológicas superiores. O artigo demonstra que, apesar de diferenças de enfoque (filosófico-literário em Bakhtin e psicológico em Vigotski), suas teorias convergem ao compreender a linguagem como prática social constitutiva. A articulação dessas perspectivas oferece um arcabouço teórico potente para superar visões reducionistas e subsidiar uma pedagogia da linguagem emancipatória, que entenda a sala de aula como espaço dialógico de humanização e crítica social.

1

**Palavras-chave:** Educação Linguística. Bakhtin. Vigotski. Dialogismo. Mediação. Práxis Emancipatória.

<sup>1</sup>Docente na Faculdade Futura de Votuporanga, Docente na Prefeitura de Votuporanga. Mestre em Ensino e Processos Formativos (UNESP). Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Pedagógica (UFSCAR). Graduada em Pedagogia (UNIFEV).

<sup>2</sup>Docente da Faculdade Futura de Votuporanga. Graduada em Ciências Biológicas (UNIFEV). Graduada em Pedagogia (ISEED-FAVED). Especialista em Neurociência e Aprendizagem (ÚNICA). Especialista em Atendimento Educacional Especializado (IPEMIG). Mestre em Biologia Animal (UNESP).

<sup>3</sup>Docente e Coordenadora no curso de Pedagogia da Faculdade Futura. Graduada em Direito (UNIFEV), Pedagogia e Letras, Especialista em Gestão Escolar. Mestre em Ensino e Processos Formativos. Advogada.

<sup>4</sup>Docente da Faculdade Futura de Votuporanga. Graduado em Matemática. (UNIFEV). Especialista em Matemática (UNICAMP). Especialista em Matemática no Ensino Médio (UFSCAR). Mestrado em Matemática (UNESP).

<sup>5</sup>Docente no curso de Pedagogia da Faculdade Futura. Graduada em Ciências Contábeis (UNIFEV), graduada em Administração pela Faculdade Futura. Graduanda em Pedagogia (UNIBF) Especialista em Administração Estratégica com ênfase em Marketing e Gestão de Recursos Humanos (UNILAGO), Especialização em Controladoria (UNIASSELVI), Mestrado em Administração (UNIMEP).

<sup>6</sup>Graduado em Psicologia e Pedagogia. Especialista em Saúde Mental, Mestre em Psicologia e Saúde; Doutorando em Ciências da Saúde; Professor do Curso de Psicologia e Odontologia; Professor e Gestor de Políticas Acadêmicas da Faculdade Futura.

**ABSTRACT:** Language education in Brazilian basic education faces a crisis of effectiveness, evidenced by indicators such as IDEB and PISA, which reveal deficiencies in reading and writing proficiency. This scenario exposes a structural disconnect between formal education and students' social literacies, deepened by a paradox: although legislation advocates for civic and critical education, school practice remains anchored in mechanistic models, unilateral transmission, and decontextualized exercises that treat language as a neutral code. In light of this, this article seeks foundations for a transformative educational praxis in the theories of Mikhail Bakhtin and Lev Vygotsky. Through a theoretical-bibliographical research of dialectical inspiration, the social nature of language is analyzed. From Bakhtin's work, dialogism as an ontological principle, the conception of the word as an ideological phenomenon, and the theory of discourse genres are highlighted. From Vygotsky, semiotic mediation, the Zone of Proximal Development (ZPD), and the role of language in the constitution of higher psychological functions stand out. The article demonstrates that, despite differences in focus (philosophical-literary in Bakhtin and psychological in Vygotsky), their theories converge in understanding language as a constitutive social practice. The articulation of these perspectives offers a powerful theoretical framework to overcome reductionist views and support an emancipatory pedagogy of language, which understands the classroom as a dialogical space for humanization and social critique.

**Keywords:** Language Education. Bakhtin. Vygotsky. Dialogism. Mediation. Emancipatory Praxis. Bakhtin. Vygotsky. Dialectical mediation. Emancipatory education.

## INTRODUÇÃO

A educação linguística no contexto da Educação Básica brasileira tem sido alvo de críticas recorrentes, especialmente quanto à eficácia das práticas pedagógicas diante das demandas sociais contemporâneas (GERALDI, 2006; KLEIMAN, 1995). Indicadores oficiais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (INEP, 2024) e o Programme for International Student Assessment (PISA) (OECD, 2023) revelam deficiências significativas na proficiência em leitura e escrita. Tais dados apontam para uma desconexão estrutural entre o ensino formal e os letramentos sociais vivenciados pelos estudantes (STREET, 2014; ROJO, 2009). Esta lacuna se manifesta não apenas nos resultados quantitativos, mas principalmente na qualidade da formação humana proporcionada pela escola contemporânea, distanciando-se de um projeto educativo verdadeiramente emancipatório (FREIRE, 2011).

Como fundamenta Paulo Freire (2011, p. 11), “(...) a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.”

Um ensino linguístico que despreza essa premissa resulta em *um letramento esvaziado de contexto* (GALVÃO; LEAL, 2020), operando como uma prática domesticadora, incapaz de promover a autonomia crítica e a emancipação intelectual dos estudantes.

A realidade educacional brasileira apresenta um paradoxo significativo, embora a legislação educacional e os documentos oficiais enfatizem a importância da formação cidadã e do desenvolvimento crítico, existe uma *clara discrepância* entre essas propostas e a *organização do trabalho pedagógico nas escolas*, que permanece presa a um esquema tradicional (SAVIANI, 2012, p. 15). Na esfera específica do ensino de língua, essa contradição se materializa em práticas que frequentemente reproduzem modelos mecanicistas. Esses modelos, conforme Geraldi (1997),

[...] caracterizam-se por uma visão reducionista da linguagem, tratada como código, e por uma prática pedagógica que privilegia a transmissão de informações sobre esse código, por meio de exercícios estruturais [...] desvinculados dos usos sociais da linguagem (GERALDI, 1997, p. 39).

Essas abordagens concebem a língua como um sistema formal e autônomo, desvinculado de seu uso real. Tal perspectiva desconsidera a visão do pensador Mikhail Bakhtin, cujas obras, datadas de meados do século XX, compreendem a língua não como um conjunto abstrato de normas, mas como uma prática social viva e dinâmica, marcada por um diálogo constante entre os interlocutores (BAKHTIN, 2014, p. 48).

Uma visão reducionista que ignora o princípio freiriano de que a "linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (FREIRE, 2011, p. 11), prejudicando a compreensão da linguagem como prática social constitutiva da subjetividade humana.

A contradição entre o discurso normativo e a realidade do ensino manifesta-se de forma aguda na distância entre as prescrições oficiais e as condições concretas da sala de aula. De um lado, políticas e campanhas públicas reiteram a centralidade da leitura e da escrita para a formação cidadã; de outro, o cotidiano escolar ainda é marcado por um ensino gramatical descontextualizado, que, nas palavras de Geraldi (2006), frequentemente reduz o texto a "pretexto para a classificação de palavras e análise sintática", esvaziando seu potencial discursivo e social. Paralelamente, enquanto os documentos curriculares defendem a formação de um pensamento crítico e autônomo, o sistema educacional opera sob uma lógica de avaliação padronizante que, segundo Luckesi (2011), prioriza a "mensuração de conteúdos fragmentados" em detrimento da avaliação formativa e da reflexão profunda. Esse descompasso revela uma cisão entre as finalidades declaradas da educação e os instrumentos e práticas efetivamente valorizados. Diante deste cenário, torna-se imperativo buscar

fundamentos teóricos que ofereçam alternativas consistentes aos modelos pedagógicos hegemônicos.

As teorias de Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski, embora desenvolvidas em contextos históricos específicos, apresentam contribuições fundamentais para uma compreensão da linguagem que supere as visões reducionistas ainda predominantes na educação brasileira.

A relevância desta investigação reside precisamente em sua capacidade de articular teoria crítica e prática educativa, demonstrando como conceitos filosóficos e psicológicos podem fundamentar transformações pedagógicas concretas. Em um momento histórico marcado pela padronização curricular e pela precarização do trabalho docente, recuperar o potencial emancipador das teorias de Bakhtin e Vigotski representa não apenas um exercício acadêmico, mas um ato político-pedagógico necessário.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a perspectiva da natureza social da linguagem a partir das teorias de Bakhtin e Vigotski, demonstrando suas implicações para uma prática educativa transformadora.

Especificamente, pretende-se:

- a) Examinar os fundamentos ontológicos da linguagem como fenômeno social e dialético nas obras de Bakhtin e Vigotski;
- b) Analisar como a concepção dialógica da linguagem em Bakhtin e a teoria da mediação em Vigotski contribuem para uma compreensão da educação como processo de humanização;
- c) Apresentar a Metodologia da Mediação Dialética como proposta concreta para operacionalizar essas concepções teóricas em práticas pedagógicas emancipadoras.

---

4

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórico-bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada na análise de obras primárias de Bakhtin e Vigotski, bem como de estudos contemporâneos que articulam suas teorias com a educação. A abordagem metodológica adotada inspira-se no materialismo histórico-dialético, buscando compreender os fenômenos educacionais em suas relações com o contexto social mais amplo.

## A LINGUAGEM COMO FENÔMENO SOCIAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Compreender a linguagem em sua dimensão social implica reconhecê-la não apenas como ferramenta de comunicação individual, mas como uma "prática social concreta" e um "processo dialógico ininterrupto" (BAKHTIN, 2014, p. 48), isto é, como uma produção histórica e cultural, intimamente vinculada às estruturas sociais, normas culturais e relações de

poder (WILLIAMS, 1979). Esta perspectiva contrasta radicalmente com visões tradicionalistas que reduzem a linguagem a um "sistema abstrato de formas normativas" (BAKHTIN, 2014, p. 48), um código neutro desvinculado das condições concretas de produção.

A linguagem, nesta concepção, não é simples reflexo da realidade, mas prática constitutiva da realidade social. Como afirma Williams (1977), a linguagem é "matéria da significação", meio através do qual as relações sociais são produzidas, negociadas e transformadas. Esta compreensão tem profundas implicações pedagógicas: se a linguagem não é instrumento neutro, então seu ensino não pode reduzir-se à transmissão de regras abstratas, mas deve envolver a reflexão crítica sobre os usos sociais da língua e seus efeitos na produção e reprodução das relações de poder.

### A Dimensão Histórica da Linguagem

A historicidade é característica fundamental da linguagem enquanto fenômeno social. Cada formação social, em cada período, desenvolve formas linguísticas que são a materialização de suas contradições, valores e visões de mundo, já que, para Bakhtin (2014), o signo linguístico é ideológico e refrata a realidade. No contexto brasileiro, o processo de padronização linguística, frequentemente justificado pela necessidade de unidade nacional, revela-se também um potente mecanismo de exclusão social. Conforme análise de Bagno (2015), a norma-padrão culta é, na prática, o dialeto de prestígio de um grupo social específico, erigido à condição de modelo único e legítimo. Esse processo, ao desvalorizar sistematicamente as variedades linguísticas associadas a grupos subalternizados, opera na lógica do "mercado linguístico" descrita por Bourdieu (2012), onde diferenças de fala são convertidas em desigualdades sociais, silenciando vozes e reforçando hierarquias.

No contexto brasileiro, esta questão assume contornos particulares. A imposição de uma norma padrão baseada em variedades urbanas de prestígio ignora a rica diversidade linguística do país, contribuindo para a estigmatização de falantes de variedades regionais, rurais ou periféricas. A escola, ao invés de reproduzir acriticamente esta hierarquização linguística, poderia assumir o papel de espaço de reflexão sobre a diversidade linguística como expressão da diversidade cultural brasileira.

### Linguagem, Ideologia e Poder

A relação entre linguagem, ideologia e poder constitui eixo central para uma compreensão crítica do fenômeno linguístico. Como demonstram os estudos da Análise do Discurso de linha francesa (Pêcheux, 1988) e as teorias bakhtinianas, a linguagem é sempre atravessada por relações de poder que determinam quais significados são legitimados e quais são silenciados.

No contexto escolar, esta dimensão política da linguagem manifesta-se de múltiplas formas: na seleção dos textos considerados "adequados" para o estudo, que constituem um "cânone escolar que reflete e reproduz as hierarquias culturais e sociais" (SILVA, 1999, p. 67); nas correções linguísticas que desconsideram o contexto comunicativo e que, segundo Bagno (2007), atuam como "instrumento de sanção e exclusão da variedade linguística das classes populares" (p. 92); na valorização de determinados gêneros textuais em detrimento de outros, perpetuando uma "hierarquia de gêneros que marginaliza as práticas discursivas das culturas não hegemônicas" (ROJO, 2009, p. 118); nas formas de interação verbal que reproduzem hierarquias sociais, onde a fala do professor frequentemente assume "uma autoridade monológica que silencia e subalterniza as vozes dos estudantes" (GERALDI, 1997, p. 144). Reconhecer este caráter político da linguagem é condição necessária para uma prática pedagógica que não reproduza acriticamente as desigualdades sociais.

### A Linguagem na Perspectiva dos Estudos Culturais

Os Estudos Culturais, particularmente em sua vertente latino-americana (Martín-Barbero, 1987; Canclini, 1990), oferecem contribuições importantes para uma compreensão da linguagem como prática cultural. Nesta perspectiva, a linguagem não se reduz ao sistema abstrato da língua, mas abrange múltiplas semioses que incluem imagens, sons, gestos e outras formas de significação.

Esta abordagem ampliada da linguagem tem implicações diretas para o ensino, especialmente em um contexto marcado pela crescente diversidade de linguagens midiáticas. A escola, frequentemente focada exclusivamente na linguagem verbal escrita, precisa reconhecer e valorizar outras formas de expressão cultural, desenvolvendo uma pedagogia multimodal que prepare os estudantes para ler e produzir criticamente diferentes linguagens.

As teorias de Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski constituem os pilares teóricos centrais desta investigação. Embora desenvolvidas em contextos intelectuais e políticos distintos,

ambas compartilham uma visão dialética e social da linguagem, opondo-se às perspectivas individualistas e formalistas predominantes em seu tempo.

Bakhtin, partindo da filosofia da linguagem e da teoria literária, desenvolve uma concepção dialógica que enfatiza a natureza social, histórica e ideológica da linguagem. Vigotski, desde a psicologia histórico-cultural, investiga as relações entre pensamento e linguagem, destacando o papel da mediação semiótica no desenvolvimento humano. A articulação dessas duas perspectivas oferece fundamentos robustos para uma pedagogia da linguagem que supere as dicotomias tradicionais entre forma e conteúdo, indivíduo e sociedade, cognição e afeto.

## BAKHTIN E A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

A obra de Mikhail Bakhtin (1895-1975) desenvolve-se no contexto das transformações sociais e culturais da Rússia pós-revolucionária, dialogando criticamente com diversas correntes do pensamento europeu. Sua filosofia da linguagem assenta-se em três pilares fundamentais: o dialogismo, a carnavalização e a teoria dos gêneros do discurso, todos articulados por uma visão dialética da cultura. Para Bakhtin, a linguagem constitui uma atividade humana dinâmica, de caráter essencialmente comunicativo e interativo, cuja compreensão exige uma perspectiva histórico-dialética. Esta abordagem entende que a linguagem não é disposição inata, mas construção social que evolui com a história humana, condicionada pelo "ser social" que determina a consciência (MARX, 1987). A originalidade da contribuição bakhtiniana reside precisamente em articular a teoria marxista com uma sofisticada análise dos fenômenos linguísticos e literários, afirmando que "a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...] mas pelo fenômeno social da interação verbal" (BAKHTIN, 2014, p. 41).

O dialogismo não representa simplesmente uma característica da linguagem, mas um princípio ontológico que estrutura a própria existência humana. Como afirma Bakhtin (2003), "a vida é dialógica por natureza", pois nossa consciência forma-se no contínuo diálogo com outras consciências, internalizando as vozes sociais que nos constituem. Esta concepção tem implicações revolucionárias para a educação.

Se a consciência é dialógica, então o desenvolvimento do pensamento não pode ocorrer através da mera transmissão de informações, mas exige situações de diálogo autêntico onde diferentes perspectivas possam confrontar-se e enriquecer-se mutuamente. A sala de aula

transforma-se, assim, em arena dialógica onde os estudantes não apenas aprendem conteúdos, mas desenvolvem sua capacidade de posicionar-se criticamente no mundo. Para Bakhtin (2006), não há neutralidade nos signos linguísticos.

A palavra, considerada "fenômeno ideológico por excelência" (p. 34), é o tecido onde se entrelaçam relações sociais, veiculando valores, crenças e disputas ideológicas. Esta compreensão rompe com visões instrumentalistas da linguagem, revelando sua natureza intrinsecamente política, pois "o signo não só reflete a realidade, mas também a refrata" (BAKHTIN, 2014, p. 48).

A aparente neutralidade da língua dissipa-se na práxis enunciativa, ato sempre situado em contextos específicos de interlocução. É na interação viva – na conversação cotidiana – que a palavra adquire significado, orientando-se para o sujeito ou para a esfera ideológica (BAKHTIN, 2006). Na escola, esta perspectiva implica reconhecer que todo ato de ensino é também ato político, que reforça ou questiona determinadas visões de mundo.

Os gêneros do discurso constituem um dos conceitos mais fecundos da teoria bakhtiniana. Segundo o autor, não nos comunicamos através de palavras isoladas ou frases soltas, mas através de gêneros relativamente estáveis que organizam nossa interação verbal. Estes gêneros variam desde formas cotidianas como a conversa informal até gêneros complexos como o romance ou o artigo científico. Bakhtin define que "cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Para a educação, esta concepção oferece ferramentas importantes para superar o ensino fragmentado da língua. Em vez de ensinar elementos linguísticos isolados (vocabulário, sintaxe, ortografia), pode-se trabalhar com gêneros discursivos completos, analisando como diferentes elementos linguísticos organizam-se para produzir determinados efeitos em contextos específicos. Esta abordagem favorece uma compreensão funcional da língua, vinculada a situações reais de comunicação.

A teoria da enunciação desenvolvida por Bakhtin enfatiza que o significado não reside nas palavras em si, mas nas condições concretas de sua produção e recepção. Cada enunciado é único, irrepetível, marcado pela situação histórica específica em que é produzido e pelas relações sociais entre os interlocutores.

Esta perspectiva questiona pedagogias baseadas em respostas certas ou erradas, sugerindo em seu lugar uma abordagem que valorize a singularidade de cada produção

discursiva. Na sala de aula, significa criar condições para que os estudantes possam assumir autoria sobre seus textos, desenvolvendo voz própria em diálogo com outras vozes sociais.

Desenvolvida principalmente a partir da análise da obra de Dostoiévski, a noção de polifonia refere-se à coexistência de múltiplas vozes independentes dentro de um mesmo texto, sem que uma delas prevaleça sobre as outras como voz autoritária do autor. Esta concepção contrasta com o monologismo de muitos textos tradicionais, onde uma única voz domina o discurso. Bakhtin explica que na obra polifônica "não há voz única e autoritária, mas uma pluralidade de consciências independentes e não fundidas" (BAKHTIN, 2010, p. 18).

Na educação, a polifonia oferece um modelo para práticas pedagógicas democráticas, onde diferentes perspectivas possam coexistir e dialogar sem serem silenciadas por uma verdade oficial. A sala de aula polifônica seria aquela onde professores e estudantes reconhecem-se mutuamente como sujeitos de discurso, criando coletivamente conhecimentos através do diálogo.

## VIGOTSKI E A GÊNESE SOCIAL DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM

Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934) desenvolveu sua teoria histórico-cultural no contexto da Revolução Russa, buscando construir uma psicologia compatível com os ideais socialistas. Sua obra articula contribuições do marxismo, da linguística, da antropologia e da neurologia, oferecendo uma visão integrada do desenvolvimento humano.

9

Contra as tendências biologicistas e individualistas dominantes na psicologia de seu tempo, Vigotski propõe uma abordagem sociogenética que concebe o desenvolvimento humano como processo cultural mediado por signos. Esta perspectiva revolucionária desloca o foco do indivíduo isolado para as relações sociais, reconhecendo a cultura não como ambiente externo, mas como elemento constitutivo da própria psique humana.

Vigotski (2001) parte do princípio de que a relação entre pensamento e linguagem não é estática, mas uma "grandeza variável" ao longo do desenvolvimento. Sua análise genética considera quatro planos inter-relacionados: a filogênese (história da espécie), a ontogênese (história do indivíduo), a sócio-histórico-cultural (história das sociedades humanas) e a microgênese (processos específicos de desenvolvimento).

Inicialmente, pensamento e fala possuem raízes distintas, evoluindo de forma independente – um pensamento pré-verbal e uma fala pré-intelectual.

A síntese ocorre por meio da mediação semiótica: a criança, inicialmente capaz apenas de reações diretas ao ambiente, apropria-se progressivamente dos sistemas de signos desenvolvidos culturalmente, transformando radicalmente suas funções psicológicas.

O conceito de mediação é central na psicologia vigotskiana. O ser humano transforma seu psiquismo ao interpor, entre si e o mundo, instrumentos (que atuam sobre a natureza) e signos (que atuam sobre a própria mente). A linguagem constitui o sistema de signos fundamentais, permitindo não apenas a comunicação externa, mas principalmente a regulação interna do comportamento.

Esta concepção tem profundas implicações educacionais. Se o desenvolvimento ocorre através da mediação, então o papel do educador não é transmitir informações, mas organizar situações de aprendizagem onde os estudantes possam apropriar-se ativamente dos instrumentos culturais. A qualidade da mediação oferecida pelo professor torna-se fator decisivo no desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Um dos conceitos mais conhecidos da teoria vigotskiana, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) refere-se à

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolver problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

10

Este conceito desloca o foco da avaliação educacional do desenvolvimento já consolidado para as potencialidades em processo de maturação. Na prática pedagógica, a ZDP sugere que o ensino deve orientar-se não para o que o estudante já sabe fazer sozinho, mas para o que ele pode realizar com mediação adequada. Esta perspectiva valoriza a colaboração entre pares e a intervenção sensível do professor, que precisa identificar continuamente as necessidades específicas de cada estudante para oferecer desafios adequados.

Vigotski (2001) distingue entre conceitos espontâneos, desenvolvidos pela criança a partir de suas experiências cotidianas, e conceitos científicos, adquiridos através do ensino sistemático. Esta distinção não implica hierarquia, mas reconhece diferentes trajetórias de desenvolvimento: os conceitos espontâneos desenvolvem-se de baixo para cima (da experiência concreta para generalizações), enquanto os conceitos científicos desenvolvem-se de cima para baixo (das definições formais para aplicações concretas).

O desenvolvimento pleno do pensamento conceitual exige justamente a interação dialética entre esses dois tipos de conceitos. Na escola, isso significa criar pontes entre o

conhecimento cotidiano dos estudantes e os conceitos científicos, mostrando como estes últimos permitem compreender de forma mais sistemática e crítica a realidade vivida.

A internalização, em Vigotski, não representa simples cópia do exterior para o interior, mas "processo complexo de reconstrução interna das operações inicialmente realizadas com mediação externa".

Através da internalização, as funções psicológicas socialmente formadas transformam-se em funções intrapsicológicas, reestruturando todo o funcionamento mental.

Esta concepção questiona pedagogias baseadas na repetição mecânica, destacando a importância da atividade significativa para a aprendizagem. Internalizar um conceito não significa memorizar sua definição, mas incorporá-lo como ferramenta de pensamento, capaz de orientar novas formas de compreensão e ação no mundo.

### Linguagem e Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores

Vigotski (2007) demonstra como a linguagem media o desenvolvimento das chamadas funções psicológicas superiores – atenção voluntária, memória lógica, pensamento conceitual, planejamento da ação – que distinguem o funcionamento psicológico humano. Estas funções não são dadas biologicamente, mas formam-se ao longo da história cultural da humanidade e são apropriadas por cada indivíduo através da educação.

Esta perspectiva oferece fundamentação sólida para o papel central da escola no desenvolvimento humano. Se funções como o pensamento abstrato ou a regulação voluntária do comportamento dependem da apropriação de sistemas simbólicos, então o ensino da linguagem assume importância decisiva não apenas para a comunicação, mas para a própria constituição da subjetividade humana.

## CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE BAKHTIN E VIGOTSKI

Apesar de diferenças em suas trajetórias intelectuais e enfoques teóricos, Bakhtin e Vigotski compartilham uma visão profundamente social da linguagem. Para ambos, a linguagem não pode ser compreendida como faculdade individual ou sistema abstrato, mas deve ser estudada em suas condições concretas de produção e nas relações sociais que a constituem.

Esta convergência teórica representa importante alternativa às perspectivas formalistas que dominaram a linguística e os estudos da linguagem durante grande parte do século XX. Ao

situar a linguagem no campo das práticas sociais, ambos os autores abrem caminho para uma compreensão mais rica e politicamente engajada dos fenômenos linguísticos.

As diferenças entre Bakhtin e Vigotski decorrem em parte de seus campos disciplinares distintos. Bakhtin, partindo da filosofia e da teoria literária, enfatiza a dimensão ideológica e histórica da linguagem, investigando como os discursos expressam e reproduzem visões de mundo.

Vigotski, desde a psicologia, focaliza os mecanismos através dos quais a linguagem media o desenvolvimento das funções psicológicas. Estas diferenças não são contraditórias, mas complementares. Enquanto Bakhtin nos ajuda a compreender a linguagem como campo de lutas ideológicas, Vigotski oferece instrumentos para analisar como estas lutas internalizam-se na constituição da subjetividade. Juntas, as duas perspectivas permitem uma análise mais completa das relações entre linguagem, pensamento e sociedade.

Nas últimas décadas, as teorias de Bakhtin e Vigotski têm sido amplamente apropriadas pelos campos da educação e da linguística aplicada, frequentemente em diálogo entre si. No Brasil, autores como Geraldi (1997), Smolka (2000) e Rojo (2009) têm desenvolvido abordagens pedagógicas que articulam contribuições de ambos os teóricos. Como afirma Geraldi,

[...] a perspectiva dialógica de Bakhtin e a perspectiva interacionista de Vigotski convergem para a compreensão de que a linguagem se constitui na interlocução, na interação entre sujeitos socialmente situados (GERALDI, 1997, p. 58).

12

Estas apropriações demonstram a fertilidade do diálogo entre as duas perspectivas para pensar questões educacionais concretas. Da teoria bakhtiniana, retira-se a ênfase no caráter dialógico e ideologicamente marcado da linguagem; da teoria vigotskiana, a compreensão dos processos de mediação e internalização. Juntas, oferecem fundamentos para uma pedagogia que supere tanto o espontaneísmo quanto o diretivismo.

A articulação entre Bakhtin e Vigotski, embora produtiva, apresenta também desafios teóricos. Alguns estudiosos apontam diferenças importantes em suas concepções de consciência, ideologia e desenvolvimento. Enquanto Vigotski tende a uma visão mais integrada da relação entre pensamento e linguagem, Bakhtin enfatiza a heterogeneidade e o conflito inerentes aos processos discursivos.

Estas diferenças, longe de inviabilizar o diálogo, podem enriquecê-lo, desde que sejam reconhecidas e trabalhadas criticamente. O importante é não reduzir uma teoria à outra, mas explorar suas complementaridades na análise de problemas educacionais específicos. Como ressalta Smolka,

[...] a articulação entre Bakhtin e Vigotski nos permite entender não apenas como o sujeito se constitui na linguagem, mas também como a linguagem constitui o sujeito em sua singularidade histórica e social (SMOLKA, 2000, p. 34).

Portanto, o diálogo entre Bakhtin e Vigotski oferece um arcabouço teórico singularmente potente para repensar a educação linguística. A síntese de suas contribuições – a ontologia dialógica e a análise ideológica de Bakhtin, somadas à psicologia genética e ao conceito de mediação de Vigotski – permite conceber a linguagem simultaneamente como arena de conflito e como ferramenta de constituição da mente. Esta dupla perspectiva é fundamental para uma prática pedagógica que não apenas ensine o código linguístico, mas que efetivamente promova a emancipação intelectual. Ela capacita o educador a entender a sala de aula como um microcosmo social, onde as vozes dos estudantes, com seus repertórios linguísticos diversos, são pontos de partida essenciais para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Desse modo, supera-se a falsa dicotomia entre forma e conteúdo, entre indivíduo e sociedade, propondo-se um ensino de língua que seja, em sua essência, um ato de humanização e de crítica social.

## CONCLUSÃO

Este artigo partiu do diagnóstico de uma crise profunda no ensino de língua materna no Brasil, caracterizada pela desconexão entre as práticas escolares e as demandas sociais, e pela persistência de um modelo transmissivo e mecanicista que desconsidera a natureza social da linguagem. Para enfrentar essa problemática, buscou-se, na intersecção entre a Filosofia da Linguagem e a Psicologia Histórico-Cultural, os fundamentos para uma reconceitualização da educação linguística.

13

A análise das teorias de Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski revelou que, embora provenientes de tradições distintas, ambos os autores oferecem um antídoto teórico robusto contra as visões reducionistas. Bakhtin, com seu princípio do dialogismo, demonstra que a linguagem é, antes de tudo, interação, um campo de forças ideológicas onde significados e visões de mundo são negociados. Vigotski, por sua vez, desvela os mecanismos psicológicos dessa socialização, mostrando como a linguagem, enquanto sistema de signos fundamental, media a construção do pensamento e a constituição da subjetividade.

A articulação entre essas perspectivas – a ênfase bakhtiniana no conflito, na polifonia e na materialidade histórica do discurso, e a ênfase vigotskiana na mediação, na Zona de Desenvolvimento Proximal e na internalização – não resulta em uma mera justaposição. Ela

gera uma síntese qualitativamente superior, capaz de conceber a linguagem simultaneamente como arena de disputa social e como ferramenta de desenvolvimento da consciência. Dessa síntese emerge uma concepção de educação linguística que é intrinsecamente política e profundamente humanizadora.

Portanto, superar o paradigma do ensino de língua como decifração de um código abstrato exige mais do que novas técnicas; exige uma transformação na compreensão do próprio fenômeno linguístico. As teorias de Bakhtin e Vigotski fornecem os alicerces para essa transformação, apontando para uma prática pedagógica que:

1. Reconheça e valorize os repertórios linguísticos dos estudantes como ponto de partida legítimo;
2. Organize-se em torno de gêneros discursivos reais e situações autênticas de interlocução;
3. Adote a mediação dialógica e sensível como principal estratégia de ensino, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal dos aprendizes;
4. Assuma explicitamente seu caráter político, formando para a leitura crítica do mundo e para o exercício de uma cidadania ativa.

Em um contexto marcado pela padronização curricular e pela desprofissionalização docente, resgatar e articular esse legado teórico configura-se não apenas como um exercício acadêmico relevante, mas como um ato político-pedagógico necessário. A educação linguística que almeja a emancipação deve, necessariamente, ser fundada na compreensão de que ensinar a língua é participar ativamente da contínua e dialética construção do ser humano social.

14

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). Marxismo e filosofia da linguagem. 16. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-306.
- BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz.* 56. ed. São Paulo: Loyola, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico.* 16. ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.* São Paulo: EdUSP, 1990.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* 54. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LEAL, Telma Ferraz. *Letramento sem mundo? A escolarização de práticas de multiletramentos e seus riscos.* In: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; NICOLAIDE, Angelica (Org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro.* Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 21-44.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção.* 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Relatório do SAEB 2022.* Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: (inserir data de acesso).
- 
- KLEIMAN, Ângela Bustos. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.* In: KLEIMAN, Ângela Bustos (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.* 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1987.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education.* Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/>. Acesso em: (inserir data de acesso).
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.* 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península, 1977.