

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO: LINGUAGEM, ALTERIDADE E IDENTIDADE NARRATIVA EM PAUL RICOEUR, MIKHAIL BAKHTIN E LUDWIG WITTGENSTEIN

THE CONSTITUTION OF THE SUBJECT IN EDUCATION: LANGUAGE, ALTERITY, AND NARRATIVE IDENTITY IN PAUL RICOEUR, MIKHAIL BAKHTIN, AND LUDWIG WITTGENSTEIN

LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO EN LA EDUCACIÓN: LENGUAJE, ALTERIDAD E IDENTIDAD NARRATIVA EN PAUL RICOEUR, MIKHAIL BAKHTIN Y LUDWIG WITTGENSTEIN

Adenízia Serafim dos Santos Farias¹

Érica Cristina Frazão de Moura²

Jéssica Hiara Oczinski Zanatta³

Hatla Rodrigues Matos⁴

Luciana Oczinski Vieira⁵

RESUMO: O presente artigo investiga a constituição do sujeito no processo educativo a partir da linguagem compreendida como prática discursiva, dialógica e narrativa. Inserido no campo da filosofia da educação, o estudo problematiza modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão de conteúdos, argumentando que tais abordagens são insuficientes para compreender a dimensão relacional, interpretativa e ética da formação humana. O problema de pesquisa consiste em analisar de que modo a articulação entre os jogos de linguagem em Ludwig Wittgenstein, o dialogismo em Mikhail Bakhtin e a identidade narrativa em Paul Ricoeur permite repensar a educação como processo de constituição do sujeito. Sustenta-se como hipótese que o sujeito não é anterior às práticas educativas, mas emerge no interior de mediações linguísticas, nas quais o sentido é produzido, negociado e reinterpretado. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-filosófica, orientada pelo método hermenêutico, com base na análise bibliográfica das obras dos autores mobilizados. Como resultado, evidencia-se que a articulação entre linguagem, alteridade e narrativa — marcada por convergências, mas também por tensões teóricas produtivas entre as diferentes abordagens — possibilita compreender a educação como prática hermenêutica, na qual se constituem processos de reconhecimento, interpretação e formação ética. Conclui-se que essa abordagem contribui para a superação de modelos instrumentalizantes de ensino, reafirmando a centralidade da linguagem na constituição do sujeito e na construção de práticas educativas mais críticas, dialógicas e eticamente orientadas.

Palavras-chave: Linguagem. Constituição do Sujeito. Hermenêutica. Dialogismo. Identidade Narrativa.

¹Doutorado em Direitos Humanos da Universidade Tiradentes.

²Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Maranhão.

³Pós-Graduação em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Mato Grosso.

⁴Mestrado em Ensino pela Universidade Metropolitana de Santos.

⁵Magister en Educación pela Saint Alcuin of York Anglican College.

ABSTRACT: This article investigates the constitution of the subject in the educational process based on language understood as a discursive, dialogical, and narrative practice. Situated within the field of philosophy of education, the study problematizes traditional models of teaching centered on the transmission of content, arguing that such approaches are insufficient to account for the relational, interpretative, and ethical dimensions of human formation. The research problem consists of analyzing how the articulation between language games in Ludwig Wittgenstein, dialogism in Mikhail Bakhtin, and narrative identity in Paul Ricoeur makes it possible to rethink education as a process of subject constitution. The hypothesis is that the subject is not prior to educational practices, but rather emerges within linguistic mediations, in which meaning is produced, negotiated, and reinterpreted. Methodologically, this is a qualitative study of a theoretical-philosophical nature, guided by the hermeneutic method and based on a bibliographic analysis of the works of the selected authors. As a result, it is shown that the articulation between language, alterity, and narrative—marked by convergences, but also by productive theoretical tensions among the different approaches—makes it possible to understand education as a hermeneutic practice, in which processes of recognition, interpretation, and ethical formation are constituted. It is concluded that this approach contributes to overcoming instrumental models of teaching, reaffirming the centrality of language in the constitution of the subject and in the development of more critical, dialogical, and ethically oriented educational practices.

Keywords: Language. Constitution of the Subject. Hermeneutics. Dialogism. Narrative Identity.

RESUMEN: El presente artículo investiga la constitución del sujeto en el proceso educativo a partir del lenguaje entendido como práctica discursiva, dialógica y narrativa. Insertado en el campo de la filosofía de la educación, el estudio problematiza los modelos tradicionales de enseñanza centrados en la transmisión de contenidos, argumentando que tales enfoques son insuficientes para comprender la dimensión relacional, interpretativa y ética de la formación humana. El problema de investigación consiste en analizar de qué modo la articulación entre los juegos de lenguaje en Ludwig Wittgenstein, el dialogismo en Mikhail Bakhtin y la identidad narrativa en Paul Ricoeur permite repensar la educación como proceso de constitución del sujeto. Se sostiene como hipótesis que el sujeto no es anterior a las prácticas educativas, sino que emerge en el interior de mediaciones lingüísticas, en las cuales el sentido es producido, negociado y reinterpretado. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, de naturaleza teórico-filosófica, orientada por el método hermenéutico, basada en el análisis bibliográfico de las obras de los autores movilizados. Como resultado, se evidencia que la articulación entre lenguaje, alteridad y narrativa —marcada por convergencias, pero también por tensiones teóricas productivas entre los distintos enfoques— permite comprender la educación como una práctica hermenéutica, en la cual se constituyen procesos de reconocimiento, interpretación y formación ética. Se concluye que este enfoque contribuye a la superación de modelos instrumentalizantes de enseñanza, reafirmando la centralidad del lenguaje en la constitución del sujeto y en la construcción de prácticas educativas más críticas, dialógicas y éticamente orientadas.

Palabras clave: Lenguaje. Constitución del Sujeto. Hermenéutica. Dialogismo. Identidad Narrativa.

INTRODUÇÃO

A educação, tradicionalmente concebida como um processo de transmissão de conhecimentos, tem sido progressivamente tensionada por abordagens que reconhecem sua dimensão interpretativa, relacional e formativa. Nesse contexto, impõe-se a necessidade de repensar o papel da linguagem na constituição do sujeito, deslocando o foco de uma perspectiva instrumental para uma compreensão na qual o sentido não é previamente dado, mas emerge das práticas sociais, das interações discursivas e dos processos de interpretação.

Entretanto, essa reconfiguração do papel da linguagem na educação não se realiza sem tensões teóricas. As contribuições de Ludwig Wittgenstein, Mikhail Bakhtin e Paul Ricoeur, embora frequentemente mobilizadas de forma convergente, partem de pressupostos distintos quanto ao estatuto da linguagem, à constituição do sujeito e à possibilidade de fundamentação ética da experiência formativa. Se, por um lado, Wittgenstein desloca o problema do significado para o uso situado em formas de vida, por outro, Bakhtin radicaliza o caráter relacional da linguagem ao concebê-la como essencialmente dialógica, enquanto Ricoeur introduz a mediação narrativa como condição de inteligibilidade da identidade ao longo do tempo. Não se trata, portanto, de uma convergência imediata, mas de um campo de tensões e complementaridades que exige elaboração crítica.

Diante desse horizonte, o problema que orienta esta investigação consiste em compreender de que modo a articulação — necessariamente crítica — entre os jogos de linguagem em Ludwig Wittgenstein, o dialogismo em Mikhail Bakhtin e a identidade narrativa em Paul Ricoeur permite repensar a educação como processo de constituição do sujeito. Mais especificamente, questiona-se em que medida essas perspectivas, ao enfatizarem uso, alteridade e narrativa, oferecem fundamentos para uma compreensão não instrumental da formação humana.

Sustenta-se, como hipótese central, que o sujeito não se constitui como uma entidade prévia às práticas educativas, mas emerge no interior de mediações linguísticas, dialógicas e narrativas, nas quais o sentido é produzido, negociado e reinterpretado. Defende-se, assim, que a educação deve ser compreendida como prática hermenêutica, na qual se articulam linguagem, alteridade e identidade, configurando-se como espaço de produção de sentido e de formação ética.

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar de que modo a linguagem, compreendida como prática discursiva, dialógica e narrativa, contribui para a constituição do

sujeito no processo educativo, a partir das contribuições de Ludwig Wittgenstein, Mikhail Bakhtin e Paul Ricoeur. Como objetivos específicos, busca-se: (I) examinar a noção de jogos de linguagem e suas implicações para a compreensão da aprendizagem; (II) analisar o conceito de dialogismo e sua relação com a alteridade na formação do sujeito; e (III) investigar a contribuição da identidade narrativa para a compreensão da experiência educativa como processo interpretativo.

Metodologicamente, a pesquisa insere-se no campo qualitativo, de natureza teórico-filosófica, orientada pelo método hermenêutico. A análise desenvolve-se a partir de uma leitura interpretativa e reconstrutiva das obras dos autores mencionados, articulando exposição conceitual e problematização crítica, com vistas a evidenciar não apenas convergências, mas também tensões e limites das abordagens mobilizadas.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de contribuir para o campo da filosofia da educação ao oferecer uma compreensão ampliada da formação do sujeito, superando modelos reducionistas centrados na transmissão de conteúdo. Ao articular filosofia da linguagem e hermenêutica, o trabalho propõe uma concepção de educação comprometida com a produção de sentido, o reconhecimento do outro e a formação ética, em diálogo com os desafios contemporâneos que atravessam as práticas educativas.

Por fim, argumenta-se que a crise dos modelos tradicionais de ensino não se restringe a questões metodológicas, mas reflete uma crise mais profunda na compreensão do sujeito e de sua relação com o conhecimento. A centralidade da racionalidade instrumental e a fragmentação dos saberes contribuíram para a consolidação de práticas educativas que frequentemente desconsideram a complexidade da experiência humana. Nesse sentido, repensar a educação a partir da linguagem implica também reconfigurar o próprio conceito de sujeito, compreendendo-o como constituído na relação, na historicidade e na interpretação.

2 LINGUAGEM COMO PRÁTICA: OS JOGOS DE LINGUAGEM EM WITTGENSTEIN

A compreensão da linguagem como prática constitutiva do sujeito encontra em Ludwig Wittgenstein um ponto de inflexão decisivo, ao deslocar o problema do significado de uma perspectiva representacional para o campo do uso. Nesse horizonte, a linguagem deixa de ser concebida como um sistema abstrato de correspondência entre palavras e coisas, passando a ser

entendida como uma atividade inserida em formas de vida, nas quais o sentido emerge das práticas sociais compartilhadas e das interações entre os sujeitos.

Tal deslocamento implica uma crítica consistente às concepções mentalistas da linguagem. Ao rejeitar a ideia de que o significado se funda em estados internos ou representações mentais, Ludwig Wittgenstein afirma que “o entendimento da linguagem, como o de um jogo, assemelha-se a um pano de fundo contra o qual uma sentença particular adquire sentido” (Wittgenstein, 2003, p. 35). Com isso, evidencia-se que compreender não significa acessar conteúdos internos, mas participar de um contexto de uso que torna a linguagem inteligível. Nessa direção, o autor reforça que “o que nos interessa no signo é o que está incorporado na gramática do signo” (Wittgenstein, 2003, §62), indicando que o significado se constitui nas regras que orientam o uso, e não em entidades mentais.

A noção de jogos de linguagem expressa precisamente essa dimensão prática, contextual e normativa da linguagem. Cada jogo de linguagem corresponde a um conjunto de regras, usos e finalidades que orientam a comunicação em determinados contextos, de modo que compreender uma palavra implica compreender o jogo no qual ela se insere. Nesse sentido, a linguagem não possui uma essência fixa, mas apresenta uma multiplicidade de usos que refletem a diversidade das formas de vida nas quais está enraizada.

Essa perspectiva permite compreender que o aprendizado linguístico não se reduz à aquisição de significados estáveis, mas envolve a participação progressiva do sujeito em práticas sociais compartilhadas. Aprender uma linguagem é, portanto, aprender a agir em determinados contextos, o que evidencia o caráter performativo e social da significação. O sujeito não apenas utiliza a linguagem, mas se constitui no interior das práticas linguísticas que aprende a habitar.

No campo da educação, essa concepção implica um deslocamento significativo em relação aos modelos tradicionais de ensino. Se o significado emerge do uso, então o processo educativo não pode ser reduzido à transmissão de conteúdos previamente definidos, mas deve ser compreendido como inserção do sujeito em práticas discursivas nas quais ele aprende a interpretar, argumentar e produzir sentido. A aprendizagem passa a ser entendida como participação em formas de vida, o que exige práticas pedagógicas que privilegiem a interação, a contextualização e o uso efetivo da linguagem.

Entretanto, embora a filosofia de Ludwig Wittgenstein ofereça instrumentos fundamentais para compreender o caráter prático da linguagem, ela não desenvolve de modo sistemático uma teoria da constituição do sujeito em sua dimensão relacional e histórica. A

ênfase no uso e nas regras, embora decisiva para superar o mentalismo, não é suficiente para dar conta da alteridade como elemento constitutivo da linguagem. Assim, ainda que o autor reconheça o enraizamento da linguagem em formas de vida, sua abordagem não tematiza de forma explícita a constituição intersubjetiva do sujeito.

É nesse ponto que se evidenciam os limites da proposta de Ludwig Wittgenstein, abrindo espaço para o diálogo com perspectivas que aprofundam o caráter relacional da linguagem. Nesse sentido, a contribuição de Mikhail Bakhtin permite avançar ao evidenciar que a linguagem não apenas se realiza em práticas sociais, mas se constitui fundamentalmente na relação com o outro. Se, em Wittgenstein, o sentido emerge do uso em formas de vida, em Bakhtin ele se realiza no encontro entre vozes, no interior de uma dinâmica essencialmente dialógica. Desse modo, a análise desloca-se do uso para a interação, compreendendo a constituição do sujeito como processo intersubjetivo, relacional e polifônico.

3 DIALOGISMO E ALTERIDADE: A CONTRIBUIÇÃO DE BAKHTIN PARA A EDUCAÇÃO

A teoria do dialogismo desenvolvida por Mikhail Bakhtin aprofunda a compreensão da linguagem ao evidenciar seu caráter constitutivamente relacional. Em contraste com abordagens que privilegiam o uso ou a estrutura, o pensamento bakhtiniano desloca o foco para a interação entre vozes, compreendendo o discurso como espaço de encontro, tensão e produção de sentido. Nesse horizonte, a linguagem não apenas media a experiência, mas constitui o próprio sujeito na relação com a alteridade.

Nesse contexto, Mikhail Bakhtin afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2011, p. 261), o que evidencia o caráter transversal e constitutivo da linguagem na vida social. Tal formulação permite compreender que a linguagem não se restringe a um instrumento de comunicação, mas se configura como condição de possibilidade da própria experiência humana. Ao mesmo tempo, o autor ressalta que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 261), deslocando a análise da linguagem abstrata para suas realizações concretas, situadas historicamente e orientadas para o outro.

Essa ênfase no enunciado como unidade fundamental da linguagem permite compreender que todo discurso se constitui em relação, sendo sempre resposta a outros discursos e antecipação de respostas futuras. Nesse sentido, a linguagem é essencialmente

responsiva, inserindo-se em uma cadeia comunicativa na qual o sentido não é fixo, mas continuamente construído na interação.

Tal perspectiva é aprofundada quando Mikhail Bakhtin afirma que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos [...] e é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (Bakhtin, 2011, p. 263). Com isso, rompe-se definitivamente com qualquer separação entre linguagem e realidade, evidenciando que ambas se constituem mutuamente. A linguagem, assim, não representa o mundo de forma neutra, mas participa ativamente de sua construção simbólica.

A centralidade da alteridade torna-se ainda mais evidente quando se considera que toda expressão humana se realiza em tensão com o outro. Nesse sentido, Mikhail Bakhtin observa que “em tudo através do que o homem se exprime [...] ocorre uma tensa interação do eu com o outro” (Bakhtin, 2011, p. 350), indicando que a identidade não é uma realidade isolada, mas um processo relacional, marcado por conflitos, negociações e reconhecimento. O sujeito, portanto, não precede o diálogo, mas emerge no interior dele.

Essa concepção permite compreender o dialogismo não como harmonia entre vozes, mas como coexistência tensa de perspectivas distintas, que se articulam sem se reduzir umas às outras. Tal dinâmica é expressa na noção de polifonia, segundo a qual múltiplas consciências coexistem no discurso sem serem subordinadas a uma unidade centralizadora. A linguagem configura-se, assim, como um espaço de pluralidade e abertura, no qual o sentido permanece sempre inacabado.

A concepção bakhtiniana de linguagem desloca o sujeito de uma posição isolada para uma constituição essencialmente relacional. Nesse horizonte, o eu não se apresenta como uma instância autossuficiente, mas como uma realidade que emerge no entrelaçamento com o outro, em uma dinâmica contínua de interlocução. Como afirma Bakhtin, “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar” (Bakhtin, 2011, p. 348), o que implica reconhecer que toda forma de existência humana está atravessada por relações de sentido que se constroem na interação.

Essa perspectiva permite compreender que a identidade não é um dado fixo, mas um processo em constante constituição. O sujeito, nesse sentido, não coincide plenamente consigo mesmo, pois sua autoconsciência depende do olhar e da mediação do outro. Tal ideia se radicaliza quando Bakhtin afirma que “o eu se esconde no outro e nos outros, quer ser apenas outro para os outros, entrar até o fim no mundo dos outros como outro” (Bakhtin, 2011, p. 383).

Aqui, evidencia-se que a subjetividade é marcada por uma abertura constitutiva, na qual o reconhecimento de si passa necessariamente pelo reconhecimento da alteridade.

Além disso, a distinção entre “eu-para-mim” e “eu-para-outro” explicita a estrutura relacional da experiência humana: “Eu-para-mim e eu-para-outro, o outro-para-mim. O que é para mim é dado imediatamente e o que é dado apenas através do outro” (Bakhtin, 2011, p. 382). Essa formulação revela que o sujeito se constitui em uma tensão permanente entre interioridade e exterioridade, sendo sempre atravessado pela perspectiva alheia. Assim, a linguagem, longe de ser mero instrumento de comunicação, torna-se o espaço privilegiado de constituição do sujeito e de produção de sentido.

No campo da educação, essas formulações implicam uma profunda reconfiguração da prática pedagógica. A sala de aula deixa de ser concebida como espaço de transmissão unilateral de conteúdos e passa a ser entendida como um campo polifônico, no qual diferentes vozes entram em relação, confronto e negociação. O processo educativo, nesse sentido, não consiste na reprodução de saberes, mas na produção compartilhada de sentido.

Além disso, a ênfase na responsividade transforma o papel do estudante, que passa a ser reconhecido como sujeito ativo na construção do conhecimento. Aprender não significa apenas compreender conteúdos, mas posicionar-se diante deles, interpretá-los e responder a partir de sua própria experiência. A educação assume, assim, uma dimensão ética, na medida em que implica o reconhecimento do outro como interlocutor legítimo.

Entretanto, embora o pensamento de Mikhail Bakhtin ofereça uma compreensão robusta da linguagem como fenômeno relacional, ele não desenvolve de forma sistemática uma teoria da identidade ao longo do tempo. A centralidade da interação discursiva, embora fundamental, não é suficiente para explicar como o sujeito articula suas experiências em uma unidade coerente. É nesse ponto que se evidencia a necessidade de diálogo com a hermenêutica de Paul Ricoeur, que introduz a mediação narrativa como forma de integrar linguagem, tempo e identidade.

Ainda que a teoria do dialogismo de Mikhail Bakhtin evidencie de modo contundente a constituição intersubjetiva do sujeito, sua abordagem permanece concentrada na dinâmica da interação discursiva, sem desenvolver de forma sistemática uma teoria da identidade ao longo do tempo. A questão da permanência do sujeito, diante da multiplicidade de vozes que o constituem, permanece em aberto. É nesse horizonte que a hermenêutica de Paul Ricoeur

introduz a mediação narrativa, permitindo articular linguagem, temporalidade e identidade em uma compreensão mais ampla da experiência humana.

4 NARRATIVA E IDENTIDADE: A HERMENÊUTICA DE RICOEUR

A contribuição de Paul Ricoeur insere a discussão sobre linguagem no horizonte da interpretação e da narrativa, oferecendo uma compreensão aprofundada da constituição do sujeito. Em contraste com perspectivas que privilegiam o uso ou a interação imediata, a hermenêutica ricoeuriana introduz a mediação do tempo e da narrativa como elementos fundamentais para pensar a identidade. Nesse sentido, o sujeito não é concebido como uma entidade fixa ou substancial, mas como uma construção interpretativa que se realiza ao longo do tempo.

A noção de identidade narrativa constitui o eixo central dessa perspectiva. Para Paul Ricoeur, o sujeito se compreende a si mesmo por meio das histórias que conta sobre sua própria experiência, articulando permanência e mudança em um processo contínuo de reconfiguração. A identidade, portanto, não é dada, mas construída na e pela linguagem, em um movimento interpretativo que integra passado, presente e futuro.

Essa compreensão é aprofundada pela teoria das três mimeses, que estrutura o processo narrativo como mediação entre experiência e sentido. Como afirma Paul Ricoeur, “seguimos, pois, o destino de um tempo prefigurado a um tempo refigurado pela mediação de um tempo configurado” (Ricoeur, 2011, p. 95). Com isso, evidencia-se que a narrativa não apenas representa o tempo, mas o organiza e o torna inteligível. A configuração narrativa opera, nesse sentido, como uma “síntese do heterogêneo” (Ricoeur, 2011, p. 115), ao articular ações, agentes, circunstâncias e temporalidades em uma totalidade significativa.

Nesse horizonte, a interpretação assume um papel decisivo na constituição do sujeito. Compreender uma narrativa não significa apenas decifrar um texto, mas situar-se em um horizonte de sentido que envolve tradições, símbolos e práticas culturais. Por isso, como afirma Paul Ricoeur, “as vidas humanas precisam e merecem ser contadas” (Ricoeur, 2010, p. 129), indicando que a narrativa não é apenas uma forma de organização da experiência, mas também um modo de reconhecimento e valorização da existência humana.

A centralidade da interpretação é reforçada quando o autor propõe critérios de validação hermenêutica, afastando a ideia de arbitrariedade interpretativa. Nesse sentido, sustenta que “a validação de uma interpretação [...] fornece um conhecimento científico do texto” (Ricoeur,

2000, p. 90), evidenciando que a leitura envolve um processo rigoroso de construção de sentido, orientado por coerência, plausibilidade e argumentação.

Por outro lado, ao reconhecer a contribuição das abordagens estruturais, Paul Ricoeur observa que “o primeiro modo de ler é hoje exemplificado pelas várias escolas estruturais da crítica literária [...]” (Ricoeur, 2000, p. 92), indicando que a suspensão da referência imediata do texto constitui uma etapa necessária da interpretação. No entanto, essa etapa não esgota o processo hermenêutico, sendo superada pela reapropriação do sentido pelo sujeito leitor.

Nesse contexto, a leitura assume um papel decisivo na constituição do sujeito. Como afirma Paul Ricoeur, “é o texto, com o seu poder universal de desvelamento de um mundo, que fornece um Si mesmo ao ego” (Ricoeur, 1976, p. 106). Com isso, evidencia-se que o sujeito não se conhece de forma imediata, mas por meio das mediações simbólicas que a linguagem oferece. A interpretação, assim, não apenas revela sentidos, mas transforma o próprio intérprete.

Essa transformação é reforçada pela ideia de que “o leitor é [...] alargado na sua capacidade de autoprojeção, ao receber do próprio texto um novo modo de ser” (Ricoeur, 1976, p. 106). A leitura, nesse sentido, não é um ato passivo, mas um processo de reconfiguração da identidade, no qual o sujeito se abre a novas possibilidades de existência.

No campo da educação, essas formulações permitem compreender o processo formativo como uma prática essencialmente hermenêutica. A aprendizagem não se reduz à aquisição de conteúdos, mas envolve a capacidade de interpretar experiências, narrativas e a si mesmo. A educação configura-se, assim, como um espaço de mediação simbólica, no qual o sujeito constrói sentido e elabora sua identidade ao longo do tempo.

Entretanto, embora a hermenêutica de Paul Ricoeur ofereça uma teoria robusta da identidade narrativa, ela pressupõe condições interpretativas que nem sempre estão garantidas no contexto educacional. A formação do sujeito como intérprete exige práticas pedagógicas que valorizem a leitura, a reflexão e a construção de sentido, o que nem sempre ocorre em sistemas educacionais marcados pela padronização e pela instrumentalização do conhecimento.

Ainda assim, é precisamente nessa tensão entre potencial hermenêutico e limites institucionais que se revela a força crítica da abordagem ricoeuriana. Ao compreender o sujeito como construção narrativa, abre-se a possibilidade de pensar a educação não apenas como transmissão de saberes, mas como espaço de formação ética, no qual a interpretação de si e do outro se torna condição para a responsabilidade e o reconhecimento.

Desse modo, a hermenêutica narrativa de Paul Ricoeur não apenas complementa as contribuições de Mikhail Bakhtin e Ludwig Wittgenstein, mas permite articulá-las em uma compreensão mais ampla da constituição do sujeito. Se, em Mikhail Bakhtin, o sujeito emerge no diálogo, e em Ludwig Wittgenstein no uso da linguagem, em Paul Ricoeur ele se constrói ao narrar e interpretar sua própria experiência, abrindo caminho para compreender a educação como prática linguística, dialógica e narrativa.

A partir dessas considerações, torna-se possível avançar para uma articulação crítica entre as contribuições de Ludwig Wittgenstein, Mikhail Bakhtin e Paul Ricoeur, não como síntese conciliadora, mas como campo de tensões produtivas. Trata-se, portanto, de investigar de que modo linguagem, dialogismo e narrativa, em suas diferenças e complementaridades, permitem repensar a constituição do sujeito na educação e fundamentar uma crítica consistente aos modelos tradicionais de ensino.

5 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO: ENTRE LINGUAGEM, DIÁLOGO E NARRATIVA — UMA CRÍTICA AOS MODELOS TRADICIONAIS DE ENSINO

A articulação entre as contribuições de Ludwig Wittgenstein, Mikhail Bakhtin e Paul Ricoeur permite compreender a educação como um processo complexo de constituição do sujeito, no qual as dimensões linguística, relacional e narrativa se entrelaçam de forma constitutiva. Nesse horizonte, o processo educativo deixa de ser concebido como mera transmissão de conteúdos e passa a ser entendido como um espaço de produção de sentido, no qual o sujeito se forma na e pela linguagem.

A partir de Ludwig Wittgenstein, compreende-se que o significado emerge do uso da linguagem em práticas sociais situadas, o que implica reconhecer que o conhecimento não é algo previamente dado, mas construído no interior de formas de vida. Essa perspectiva desloca o eixo da educação da assimilação de conteúdos para a participação em jogos de linguagem, nos quais o sujeito aprende a significar o mundo. Em diálogo com essa abordagem, o pensamento de Mikhail Bakhtin evidencia que tais práticas são sempre atravessadas pela alteridade, de modo que o sentido se constitui no encontro entre vozes, no interior de uma dinâmica dialógica e polifônica.

Por sua vez, a hermenêutica de Paul Ricoeur introduz a dimensão temporal e interpretativa da constituição do sujeito, ao demonstrar que a experiência linguística e relacional é continuamente reconfigurada por meio da narrativa. A noção de identidade

narrativa permite compreender que o sujeito não apenas participa de práticas discursivas, mas interpreta e reorganiza essas experiências ao longo do tempo, conferindo-lhes unidade e sentido.

Dessa forma, a constituição do sujeito não pode ser reduzida a um processo individual ou meramente cognitivo, mas deve ser compreendida como um fenômeno relacional, interpretativo e historicamente situado. A educação, nesse contexto, configura-se como um espaço no qual os sujeitos participam de práticas discursivas, interagem com diferentes vozes e constroem narrativas sobre si e sobre o mundo, articulando experiência, linguagem e identidade em um processo contínuo de formação.

Essa perspectiva permite problematizar os modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos e na passividade do aluno. Tais modelos, orientados por uma racionalidade instrumental, tendem a tratar o conhecimento como um objeto externo ao sujeito, desconsiderando a dimensão interpretativa e relacional da aprendizagem. Ao privilegiarem a reprodução em detrimento da produção de sentido, essas abordagens reduzem o processo educativo a uma lógica de eficiência e mensuração, tornando-se insuficientes para dar conta da complexidade da formação humana.

Nesse horizonte, torna-se necessário reconhecer que a formação do sujeito envolve não apenas a dimensão cognitiva, mas também aspectos éticos, afetivos e sociais, que se articulam por meio da linguagem. A educação, portanto, deve ser compreendida como um espaço de mediação no qual o sujeito não apenas compreende o mundo, mas se posiciona diante dele, assumindo responsabilidades e reconhecendo o outro como interlocutor legítimo.

Outro aspecto fundamental refere-se à temporalidade do processo educativo. Assim como na narrativa, a formação do sujeito não ocorre de maneira linear ou cumulativa, mas envolve um processo contínuo de reconfiguração da experiência. A aprendizagem, nesse sentido, deve ser compreendida como percurso aberto, no qual o sujeito interpreta, revisa e ressignifica suas vivências ao longo do tempo. Tal compreensão exige práticas pedagógicas que reconheçam o caráter processual da formação e a singularidade das trajetórias individuais.

Contudo, a articulação entre essas perspectivas não se realiza sem tensões. Em Ludwig Wittgenstein, a ênfase no uso da linguagem e nas formas de vida não se desdobra em uma teoria da identidade ao longo do tempo, limitando sua capacidade de explicar a unidade do sujeito. Em Mikhail Bakhtin, embora o dialogismo evidencie a constituição intersubjetiva da linguagem, a centralidade da interação discursiva não se converte em uma teoria sistemática

da identidade. Já em Paul Ricoeur, a narrativa permite articular linguagem e temporalidade, mas pressupõe condições interpretativas que nem sempre se verificam no contexto educacional. Assim, mais do que uma síntese harmoniosa, o que se observa é um campo de complementaridade crítica, no qual cada autor ilumina dimensões distintas da constituição do sujeito.

Essa tensão, longe de fragilizar a proposta, constitui precisamente sua força teórica, ao permitir uma compreensão mais complexa e não reducionista do processo educativo. A educação, nesse sentido, deve ser pensada como um espaço no qual uso, diálogo e narrativa se articulam de maneira dinâmica, possibilitando a formação de sujeitos capazes de interpretar, interagir e construir sentido de forma crítica.

À luz dessas considerações, torna-se possível afirmar que a educação não pode ser reduzida a um processo técnico de transmissão de saberes, mas deve ser compreendida como prática linguística, dialógica e narrativa, orientada pela produção de sentido e pelo reconhecimento do outro. Tal perspectiva implica uma reconfiguração das práticas pedagógicas, que devem privilegiar a escuta, a participação e a construção compartilhada do conhecimento, em oposição a modelos centrados na passividade e na reprodução.

Desse modo, a constituição do sujeito na educação emerge como um processo ético, relacional e interpretativo, no qual a linguagem opera como mediação fundamental entre experiência e identidade. Ao reconhecer essa complexidade, abre-se espaço para a construção de práticas educativas mais críticas, inclusivas e comprometidas com a formação integral do sujeito, capazes de responder aos desafios contemporâneos da educação.

Se a articulação entre essas perspectivas permite compreender a constituição do sujeito como processo linguístico, relacional e narrativo, torna-se necessário avançar para suas implicações no campo pedagógico. Nesse sentido, a questão que se impõe é como tais fundamentos teóricos podem reconfigurar concretamente as práticas educativas. É a partir desse deslocamento que se torna possível compreender a educação como prática hermenêutica, na qual linguagem, diálogo e narrativa assumem papel central na formação do sujeito.

6 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA HERMENÊUTICA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA LINGUAGEM, DO DIÁLOGO E DA NARRATIVA

Se, no plano teórico, a articulação entre linguagem, dialogismo e narrativa permite compreender a constituição do sujeito como processo relacional e interpretativo, impõe-se, em

um segundo momento, examinar as implicações pedagógicas dessa perspectiva no interior das práticas educativas. Trata-se, portanto, de deslocar a análise do nível da fundamentação filosófica para o plano da práxis, interrogando em que medida a educação pode ser efetivamente compreendida como prática hermenêutica.

A articulação entre as contribuições de Ludwig Wittgenstein, Mikhail Bakhtin e Paul Ricoeur permite compreender a educação como uma prática hermenêutica complexa, na qual linguagem, diálogo e narrativa operam como mediações constitutivas da experiência formativa. Nesse horizonte, o processo educativo deixa de ser concebido como mera transmissão de conteúdos e passa a ser interpretado como espaço de produção de sentido, no qual os sujeitos se constituem na e pela linguagem, em contextos históricos e intersubjetivos determinados.

A partir da filosofia da linguagem de Wittgenstein, especialmente no que se refere à noção de jogos de linguagem, compreende-se que a aprendizagem não consiste na interiorização de significados estáveis, mas na inserção do sujeito em práticas sociais nas quais o sentido é continuamente produzido, negociado e compartilhado. Aprender implica, assim, participar de formas de vida, o que desloca o eixo da educação da aquisição de conteúdo para o domínio das práticas discursivas que estruturam os diferentes campos do saber. Tal perspectiva implica reconhecer a escola como um espaço de socialização linguística e de formação interpretativa, no qual os sujeitos aprendem a argumentar, descrever, justificar e significar o mundo.

Essa compreensão é aprofundada pela teoria do dialogismo de Bakhtin, que evidencia a natureza constitutivamente relacional da linguagem. Todo enunciado se configura como resposta a outros enunciados e se orienta para um interlocutor, inserindo-se em uma cadeia discursiva historicamente situada. Nesse sentido, a sala de aula deve ser compreendida como um espaço polifônico, atravessado por múltiplas vozes — científicas, culturais, institucionais e cotidianas — que se encontram em relação, tensão e negociação. A prática pedagógica, nesse horizonte, não pode limitar-se à exposição de conteúdos, devendo promover condições para a emergência da pluralidade discursiva e para a construção compartilhada do conhecimento.

Ao enfatizar o caráter responsivo da linguagem, Bakhtin permite repensar o papel do estudante, que deixa de ser um receptor passivo para assumir a condição de sujeito enunciativo, capaz de interpretar, responder e posicionar-se diante dos discursos que o interpelam. A aprendizagem passa a ser compreendida como produção ativa de sentido, na qual o sujeito se constitui ao participar de processos dialógicos que envolvem escuta, argumentação e reconhecimento do outro. Tal perspectiva desloca profundamente os fundamentos dos modelos

pedagógicos tradicionais, evidenciando seus limites diante da complexidade da formação humana.

No campo educacional, a incorporação de uma perspectiva dialógica implica uma profunda revisão das práticas pedagógicas centradas na transmissão unilateral do conhecimento. Se o sujeito se constitui na e pela relação com o outro, como sustenta Bakhtin, então o processo educativo deve ser compreendido como um espaço de encontro, escuta e co-construção de sentidos. Nesse contexto, a educação deixa de ser um processo de mera reprodução de conteúdo para se afirmar como experiência formativa baseada na interação e no reconhecimento recíproco.

A compreensão de que “a vida é dialógica por natureza” (Bakhtin, 2011, p. 348) reforça a ideia de que o ambiente educativo deve favorecer a participação ativa dos sujeitos, permitindo que estes se expressem, questionem e se posicionem. A aprendizagem, nesse sentido, não ocorre de forma passiva, mas por meio de um engajamento dialógico que possibilita ao sujeito situar-se no mundo e diante do outro.

Além disso, ao reconhecer que “o eu se esconde no outro” (Bakhtin, 2011, p. 383), a prática pedagógica passa a valorizar a alteridade como elemento constitutivo da formação humana. Educar, portanto, não é apenas transmitir saberes, mas possibilitar o encontro com a diferença, promovendo a abertura ao outro e a construção de uma identidade mais reflexiva e responsável.

Por fim, a relação entre “eu-para-mim” e “eu-para-outro” (Bakhtin, 2011, p. 382) indica que o processo educativo deve contemplar tanto a dimensão da autonomia quanto a da responsabilidade. O sujeito se forma na medida em que aprende a se compreender a partir do outro e a responder eticamente às interpelações que emergem dessa relação. Desse modo, a educação dialógica se apresenta como um caminho fundamental para a constituição de sujeitos críticos, capazes de participar ativamente da vida social e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

A hermenêutica de Ricoeur, por sua vez, introduz a dimensão narrativa como mediação fundamental da constituição do sujeito. A noção de identidade narrativa permite compreender que o sujeito se forma ao interpretar e reconfigurar suas experiências no tempo, articulando permanência e mudança em um processo contínuo de construção de si. Nesse sentido, a educação não pode ser reduzida à transmissão de saberes, mas deve ser compreendida como um espaço de mediação interpretativa, no qual o sujeito é convidado a narrar, compreender e ressignificar sua própria experiência.

A teoria das três mimeses — pré-configuração, configuração e refiguração — oferece um modelo fecundo para pensar o processo educativo como articulação entre experiência, linguagem e sentido. A aprendizagem envolve não apenas o contato com conteúdo, mas sua organização narrativa e sua apropriação pelo sujeito, que reconfigura sua compreensão de si e do mundo. A sala de aula configura-se, assim, como espaço de refiguração, no qual a interpretação de textos, experiências e discursos possibilita a ampliação das possibilidades de existência e de ação.

Nesse contexto, a centralidade da linguagem no processo educativo torna-se incontornável. Práticas como leitura, escrita, argumentação e interpretação não são meros instrumentos pedagógicos, mas dimensões constitutivas da formação do sujeito. Do mesmo modo, a valorização do diálogo exige a construção de ambientes educativos que reconheçam a pluralidade de vozes como condição de possibilidade do conhecimento, deslocando o ensino de uma lógica monológica para uma racionalidade comunicativa e intersubjetiva.

A narrativa, por sua vez, introduz a dimensão existencial da formação, ao permitir que o sujeito articule conhecimento e experiência em uma trajetória significativa. A incorporação de práticas narrativas — como relatos, interpretação de textos literários e análise de experiências — possibilita uma aprendizagem situada, na qual o sujeito não apenas compreende conteúdos, mas constrói sentido sobre sua própria existência. Nesse horizonte, a educação aproxima-se de uma ética da formação, na qual o reconhecimento de si e do outro se torna central.

Todavia, a efetivação dessa perspectiva enfrenta limites estruturais significativos no campo educacional. A rigidez curricular, a centralidade de práticas avaliativas reprodutivas e a predominância de uma racionalidade técnico-instrumental tendem a reduzir o processo educativo a uma lógica de eficiência e mensuração, em detrimento da formação crítica e interpretativa. Nesse contexto, a adoção de uma abordagem hermenêutica não se limita a uma escolha metodológica, mas implica uma crítica às bases epistemológicas que sustentam o modelo educacional vigente.

Assim, pensar a educação como prática hermenêutica assume também um caráter político e crítico, ao afirmar a formação do sujeito como processo ético, relacional e interpretativo. Trata-se de resistir à instrumentalização do conhecimento e de reafirmar a centralidade da experiência humana na formação educativa.

Por fim, compreender a educação como prática hermenêutica permite superar a dicotomia entre teoria e prática, evidenciando que todo ato educativo é, em si, um ato interpretativo situado. Como afirma Hans-Georg Gadamer, “a tarefa da interpretação consiste em concretizar a lei em cada caso, isto é, em sua aplicação” (Gadamer, 1997, p. 489), o que evidencia o caráter prático da compreensão. Tal perspectiva aproxima o campo educativo do jurídico, na medida em que ambos se estruturam a partir de processos interpretativos que exigem discernimento, responsabilidade e sensibilidade às singularidades das situações concretas.

Nesse horizonte, a educação se afirma como espaço de constituição do sujeito na relação com o outro, mediada pela linguagem, pelo diálogo e pela narrativa. Para além de um campo de transmissão de saberes, trata-se de um espaço de produção de sentido e de formação ética, no qual se tornam possíveis práticas educativas comprometidas com o reconhecimento, a responsabilidade e a construção de uma convivência mais justa e humana. Se, em Bakhtin, a constituição do sujeito se realiza no horizonte do diálogo e da alteridade, em Ricoeur essa constituição adquire espessura temporal e interpretativa, sendo mediada pela narrativa e pela reconfiguração da experiência. Nesse sentido, a educação se revela como prática de interpretação do mundo e de si, na qual compreender implica também assumir responsabilidade pelo outro, reafirmando a educação como espaço ético de constituição do sujeito e de construção do comum.

No contexto da educação contemporânea, a reflexão de Gert Biesta oferece uma contribuição decisiva ao deslocar o foco das abordagens centradas exclusivamente na aprendizagem para uma compreensão mais ampla da formação do sujeito. Ao criticar o predomínio do paradigma da “aprendizagem como aquisição”, o autor chama atenção para uma perda conceitual significativa no campo educacional, afirmando que “algo se perdeu na mudança da linguagem da educação para a linguagem da aprendizagem⁶. É por essa razão que desejo argumentar que há uma necessidade de recuperar uma linguagem da educação para a educação” (Biesta, 2013, s.p.). Com isso, propõe uma revalorização da educação como processo que envolve não apenas a qualificação e a socialização, mas sobretudo a subjetivação, entendida como a emergência do sujeito como alguém capaz de agir, responder e assumir responsabilidade no mundo.

⁶ BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Citação extraída de versão em PDF, sem paginação definida.

Nesse sentido, a educação não pode ser reduzida a resultados mensuráveis ou competências instrumentais, mas deve ser compreendida como espaço de interpelação ética, no qual o sujeito é convocado a existir de maneira singular diante do outro. Tal perspectiva dialoga diretamente com a hermenêutica de Paul Ricoeur, ao enfatizar que a constituição do sujeito ocorre na mediação entre linguagem, alteridade e responsabilidade, bem como com o pensamento de Mikhail Bakhtin, ao reconhecer o caráter responsivo e relacional da existência humana. Assim, a educação contemporânea, longe de ser um mero dispositivo técnico, revela-se como um campo ético-político de formação do sujeito, no qual se entrelaçam linguagem, narrativa e reconhecimento do outro.

Nesse horizonte, o diálogo entre Paul Ricoeur, Mikhail Bakhtin e Ludwig Wittgenstein não configura uma síntese conciliadora, mas um campo de tensões hermenêuticas produtivas, a partir do qual se torna possível repensar a constituição do sujeito, da linguagem e da educação na contemporaneidade.

7 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu demonstrar que a constituição do sujeito no processo educativo não pode ser reduzida a uma dimensão meramente cognitiva, tampouco à assimilação de conteúdos previamente estabelecidos. Ao contrário, evidenciou-se que a formação humana se realiza no interior de práticas linguísticas, nas quais o sentido emerge do uso, da interação e da interpretação, situando a educação no horizonte mais amplo da experiência hermenêutica.

A partir das contribuições de Ludwig Wittgenstein, compreendeu-se que a linguagem deve ser concebida como prática social enraizada em formas de vida, o que desloca o eixo da educação da transmissão de conteúdo para a participação ativa em jogos de linguagem. Em diálogo com essa perspectiva, o pensamento de Mikhail Bakhtin evidenciou o caráter constitutivamente dialógico da linguagem, ressaltando que o sujeito se forma na relação com o outro, no entrelaçamento de vozes que configuram o espaço educativo como campo de tensão, negociação e produção de sentido. Por sua vez, a hermenêutica de Paul Ricoeur permitiu compreender que essa experiência linguística e relacional é interpretada e reconfigurada narrativamente, de modo que o sujeito se constitui ao longo do tempo por meio da mediação simbólica da linguagem.

Sustenta-se, assim, que a articulação entre linguagem, dialogismo e narrativa não configura uma síntese harmoniosa, mas um campo de complementaridade crítica, no qual se evidenciam tanto convergências quanto tensões. Se, em Ludwig Wittgenstein, a ênfase recai sobre o uso e as formas de vida, em Mikhail Bakhtin a centralidade desloca-se para a alteridade e a responsividade, enquanto em Paul Ricoeur a mediação narrativa permite articular linguagem, tempo e identidade. É precisamente nessa tensão produtiva que se torna possível repensar a educação como prática hermenêutica.

Nesse horizonte, conclui-se que a educação deve ser compreendida como espaço de constituição do sujeito, no qual linguagem, interação e narrativa operam como mediações fundamentais da experiência e da formação ética. Tal compreensão permite superar modelos pedagógicos de caráter instrumental e transmissivo, ao reconhecer que o processo educativo envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, mas a produção de sentido, o reconhecimento do outro e a construção de si ao longo do tempo.

Do ponto de vista teórico, o trabalho contribui para o campo da filosofia da educação ao propor uma articulação crítica entre perspectivas frequentemente tratadas de modo isolado, evidenciando a necessidade de pensar a formação do sujeito a partir da interseção entre linguagem, alteridade e interpretação. Do ponto de vista pedagógico, indica a urgência de práticas educativas que valorizem a escuta, o diálogo e a construção compartilhada de sentido, deslocando o papel do professor de transmissor de conteúdos para mediador hermenêutico.

Não obstante, é necessário reconhecer que a efetivação dessa perspectiva encontra limites nas estruturas institucionais que ainda privilegiam modelos de ensino centrados na padronização, na mensuração e na racionalidade técnico-instrumental. Tais limites indicam que a transformação do processo educativo não se reduz a mudanças metodológicas, exigindo uma reconfiguração mais ampla das bases epistemológicas e práticas que sustentam a educação contemporânea.

Por fim, abre-se um campo fecundo para investigações futuras que possam aprofundar, em perspectiva empírica e interdisciplinar, as implicações da abordagem hermenêutica da educação, especialmente no que se refere à formação docente, às práticas pedagógicas dialógicas e à relação entre narrativa, reconhecimento e justiça. Nesse sentido, pensar a educação como prática linguística, dialógica e narrativa não apenas amplia a compreensão da constituição do sujeito, mas reafirma seu caráter ético, ao situá-la como espaço privilegiado de construção do comum, de reconhecimento da alteridade e de responsabilidade compartilhada.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011,

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro. Ed. Forense Universitária. 2015, 341p.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, 208p.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 1997. 730p

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2018, 376p.

RICOEUR, Paul. **Ética e moral**. Tradução de António Campelo Amaral. Covilhã: Universidade da Beira Interior, Coleção Textos Clássicos Lusosofia, 2011, 19p.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como o outro**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes. 2014. 438p.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa: I A intriga e a narrativa histórica**. Tradução: Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes. 2011. 408p.

20

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação: O discurso e o excesso de significação**. Edições 70 Brasil LTDA. Rio de Janeiro. 2000. 109p.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Gramática Filosófica**. Tradução de Luiz Carlos Borges. Edições Loyola. São Paulo: 2003. 397p.