

ENSINO DE LÍNGUAS EM PERSPECTIVA DIALÓGICA E INTERCULTURAL:

Contribuições teóricas e práticas

LANGUAGE TEACHING FROM A DIALOGIC AND INTERCULTURAL PERSPECTIVE:

Theoretical and practical contributions



Revista dos Cursos de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras – Unifap

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 26/06/2025

Aprovação do trabalho: 3/08/2025

Publicação do trabalho: 14/08/2026

Yanê Batista Santos Lins  
ybslins.ppgl@uesc.br
 Universidade Estadual de Santa Cruz
 Cité

Yuri Andrei Batista Santos  
batista.yuriandrei@gmail.com
 Universidade de São Paulo/Université Paris

Urbano Cavalcante Filho  
urbano@ifba.edu.br
 Universidade Estadual de Santa Cruz/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

COMO CITAR

CAVALCANTE FILHO, Urbano; BATISTA SANTOS LINS, Yanê; BATISTA SANTOS, Yuri Andrei. ENSINO DE LÍNGUAS EM PERSPECTIVA DIALÓGICA E INTERCULTURAL: Contribuições teóricas e práticas. Revista Letras Escreve, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 76–93, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/929>.

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as contribuições dos estudos dialógicos e da interculturalidade para o ensino de línguas, evidenciando pontos de convergência teórica e implicações práticas. Nesse sentido, destacamos a importância da perspectiva de Bakhtin e do Círculo para enfatizar o viés dialógico e polifônico da cultura, onde múltiplas vozes e perspectivas coexistem de forma dinâmica, promovendo ampliações e trocas significativas entre os sujeitos. O prisma teórico-metodológico está baseado num estudo bibliográfico fundamentado na articulação entre conceitos da teoria dialógica do discurso (Bakhtin, 2016, 2017; Volóchinov, 2017) e reflexões sobre a interculturalidade (Canclini, 2005, 2006; Candau, 2016). Os estudos indicam que, no contexto educacional, conceitos como dialogismo, alteridade e interculturalidade reforçam que a aprendizagem é um processo colaborativo e interativo, marcado pela confluência de culturas e visões de mundo diversas, que dialogam e enriquecem mutuamente o processo educativo na trilha da promoção de uma educação responsiva, crítica, democrática e comprometida com a construção de sujeitos plurais e socialmente engajados.

Palavras-chave: Interculturalidade; estudos dialógicos; ensino de línguas; alteridade.

Abstract

This article aims to analyze the contributions of dialogic studies and interculturality to language teaching, highlighting points of theoretical convergence and practical implications. In this regard, we emphasize the importance of Bakhtin's and the Bakhtin Circle's perspectives to foreground the dialogic and polyphonic nature of culture, where multiple voices and perspectives dynamically coexist, fostering significant exchanges and mutual enrichment among subjects. The theoretical and methodological framework is based on a bibliographic study grounded in the articulation between concepts from the dialogic theory of discourse (Bakhtin, 2016, 2017; Volóchinov, 2017) and reflections on interculturality (Canclini, 2005, 2006; Candau, 2016). The studies indicate that, in educational contexts, concepts such as dialogism, alterity, and interculturality reinforce the notion that learning is a collaborative and interactive process, marked by the confluence of diverse cultures and worldviews, which engage in dialogue and mutually enrich the educational process in pursuit of a responsive, critical, democratic education committed to the formation of plural and socially engaged subjects.

Key words: interculturality; dialogic studies; language teaching; alterity.

Introdução

O presente artigo, de caráter bibliográfico, propõe uma reflexão sobre as articulações entre os estudos dialógicos, com base nas reflexões do chamado Círculo de Bakhtin e as teorizações contemporâneas sobre interculturalidade, com foco nas contribuições dessas abordagens para o ensino de línguas em contextos marcados pela diversidade cultural e linguística.

A cultura desempenha um papel constitutivo na vida social, influenciando desde a tecnologia até a formação de identidades individuais e sociais. Ademais, ela é uma condição intrínseca da vida social, atuante tanto em transformações cotidianas quanto em processos globais, provocando uma mudança de paradigma nas ciências sociais e humanas. Esses movimentos sugerem uma ideia de confronto, mas também de vínculo entre culturas diferentes, assumindo, assim, uma postura dialógica. Essa perspectiva se alinha ao pensamento de Volóchinov (2017), ao afirmar que o signo reflete e refrata a realidade. Dessa forma, nesse jogo dialógico, a relação de alteridade entre as diferentes culturas dá margem para que cada um possa falar e ouvir o outro, podendo, a partir de então, haver uma ligação ou separação entre elas, mas jamais deverá existir uma relação de disparidade, sobreposição ou ignorância.

Nesse sentido, Canclini (2005), por sua vez, aponta a necessidade de reconhecer as divergências interculturais e os riscos de conflitos em uma sociedade globalizada. O antropólogo argentino argumenta que a convivência com as diferenças pode gerar conexões construtivas, mas isso não ocorre por meio de pactos ou resistências isoladas, mas sim por meio de uma compreensão profunda das relações intersujeitos. Daí a importância de inserir conceitos como a interculturalidade e alteridade cultural nas leis e práticas educacionais da contemporaneidade.

Em consonância com esse pensamento, Bakhtin afirma que “[...] a vida mais intensa e produtiva da cultura transcorre precisamente nas fronteiras de seus campos particulares e não onde e quando essas fronteiras se fecham em sua especificidade” (Bakhtin, 2017a, p. 12). Em outros termos, ele destaca que o espaço privilegiado da cultura está nas fronteiras, que pode ser entendida como o local onde uma cultura se relaciona com a outra, reforçando a importância de conceitos favoráveis à diversidade e ao contato com o outro, como a alteridade e a interculturalidade, em oposição à seletividade e o apagamento, que dá mais destaque a determinadas culturas em detrimento de outras, refletindo as possíveis relações de poder comum em contextos multiculturais. Esse posicionamento traz à tona um princípio básico de Bakhtin e o Círculo que, também pertinente em ambientes plurais, fortalece a ideia de que o ser humano forma-se a partir da sua relação com o outro, ao mesmo passo que reconhece melhor a sua individualidade (Bakhtin, 2017).

Trabalhos como este, nos despertam para olhar o outro e perceber que existem outras histórias em meio àquelas já tantas vezes contadas, vozes que não se ouviram, não se puderam fazer ouvidas, talvez porque não conseguiram falar ou porque o silêncio lhe foi condição imposta.

Ao ancorar o debate na teoria dialógica, este artigo destaca os conceitos de gênero do discurso, interação discursiva, enunciado, alteridade e dialogismo como fundamentos epistemológicos essenciais para o entendimento do ensino de línguas em contextos pluriculturais. Ao mesmo tempo, ao incorporar a perspectiva da interculturalidade crítica proposta por Candau (2016), reconhece-se a educação como espaço de justiça cognitiva, onde o reconhecimento das diferenças culturais torna-se condição para a efetivação de processos democráticos e plurais.

Dessa forma, o presente artigo tem como propósito refletir sobre os diálogos possíveis entre a teoria

dialógica da linguagem, formulada por Bakhtin e o Círculo, e os estudos da interculturalidade no campo da educação, com ênfase em suas contribuições para o ensino de línguas.

Na primeira seção, discutimos os fundamentos da teoria dialógica do discurso e suas implicações para a prática pedagógica no ensino de línguas, especialmente no que se refere à valorização da multiplicidade de vozes. Em seguida, abordamos os estudos da interculturalidade e sua relevância para a formação linguística e cultural dos sujeitos, articulando conceitos de autores como Canclini (2005) e Candau (2016), com destaque para os desafios e possibilidades de uma educação voltada à convivência e ao reconhecimento das diferenças.

Mais adiante, aprofundamos a articulação entre os aportes teóricos bakhtinianos e a perspectiva da interculturalidade crítica, elegendo o conceito de alteridade como eixo comum entre essas abordagens. Consideramos que tanto a linguagem quanto a cultura se constituem na relação com o outro e, nesse sentido, o ensino de línguas pode configurar-se como espaço privilegiado para o exercício do diálogo intercultural, rompendo com lógicas monoculturais e monológicas que ainda predominam em muitas práticas educativas e ambientes escolares.

1 Entre vozes e sentidos: contribuições da perspectiva dialógica da linguagem

Nesta seção, abordaremos os pressupostos de Bakhtin e do Círculo acerca do “encontro dialógico de culturas”, essenciais para o entendimento de práticas educativas que envolvem múltiplas culturas e línguas. No contexto educacional, especialmente quando consideramos a interculturalidade e o ensino de línguas, a teoria dialógica oferece uma lente pertinente para compreender como diferentes tradições culturais e linguísticas podem se entrelaçar, a fim de contribuir com princípios pedagógicos que favorecem a diversidade.

É no fluxo dialógico que podemos reconhecer a brevidade e a evanescência do existir em suas singularidades. A percepção do quão diverso, plural e intrigante um ínfimo segundo pode representar para diferentes indivíduos é devidamente reconhecida quando mobilizamos o tecido dialógico que constitui as atividades humanas, preenchendo-as de sentidos. Sentidos, estes, nunca estanques ou transparentes, mas inconclusos, constantemente inacabados, observáveis em face de sua situacionalidade. Mikhail M. Bakhtin, pensador russo, desenvolveu o conceito de dialogismo para descrever como o sentido e o significado são produzidos através da interação discursiva entre diferentes vozes, sujeitos e posicionamentos axiológicos.

O sentido, assim como o sujeito, é sempre plural e relacional. Na base dessa concepção encontra-se a ideia de que todo enunciado – unidade real da comunicação, situada historicamente – é produzido em resposta a enunciados anteriores e antecipa enunciados futuros, configurando-se como um elo numa cadeia dialógica. Cada enunciado é marcado por sua responsividade ativa e por sua orientação para o outro, tornando visível a alteridade como condição constitutiva da linguagem.

Bakhtin, a quem muitos convém chamar de o *pensador do diálogo*, destaca a existência desse elemento como uma constante, uma força motriz que respalda tal percepção sobre a linguagem e sua constituição. Para o estudioso do diálogo: “Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)” (Bakhtin, 2017b, p. 79).

Nas cadeias de enunciados, cada elo discursivo, composto por um enunciado distinto, é plenamente passível de diálogo, a julgar pelas condições linguísticas e extralinguísticas que incidem sobre a situação de interação da qual determinado enunciado vem a resultar. Essa infinda e indelével malha de discursos alheios, que envolve os objetos presentes no contexto de dado sujeito da linguagem, caracteriza as condições linguísticas que incidem sobre o acabamento da produção do enunciado, conforme Volóchinov (2017).

Nas palavras de Bakhtin: “Não se pode mudar o aspecto efetivamente material do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre)” (Bakhtin, 2017b, p. 60, grifo do autor). Como vemos, então, a materialidade da linguagem sob a constituição do enunciado concreto não pode ser alterada, mas a expressividade e o sentido de determinado enunciado podem ser potencializados para além de sua contemplação original. Tais fenômenos dialógicos possibilitam aos interlocutores explorar diferentes camadas de sentido no todo de uma mesma situação de interação discursiva, mesmo que esta já tenha se encerrado no tempo.

A expressão *diálogo* sugere etimologicamente a partilha de informação, de conhecimento entre pelo menos dois sujeitos. Em Bakhtin, no descrito contexto dialógico, fica saliente as possibilidades de aproximação entre os discursos do um e do outro, uma relação entre pontos que não necessariamente flui de forma harmônica e tampouco habita necessariamente o espaço físico do aqui e/ou agora. A *orientação dialógica do discurso* (Bakhtin, 2015b) habita o seio da linguagem e a torna um ponto de encontro e fluxo de possibilidades de sentidos, projeções de dizer, um lócus pleno de discursos alheios que se organizam em cadeias perpetradas por laços de responsividade ativa. Partindo dessa correlação com a interculturalidade e o plurilinguismo, revela-se a importância de reconhecer a multiplicidade de vozes e perspectivas típicas de um país marcado pela diversidade cultural e linguística, como o Brasil.

Em uma acepção dialógica, o sentido e os discursos se constroem, ao que podemos ver nesse trilhar, considerando integralmente a existência do outro, de forma que pensar o sujeito recai em cogitar a pluralidade imbricada na constituição do eu, o reconhecimento da multiplicidade que ecoa em uma voz aparentemente singular. Pensar o outro na acepção dialógica mais uma vez não pressupõe necessariamente o outro presente, mas sim, pelos elos de responsividade que tecem a teia discursiva, pensar os outros que ecoam na posteridade e igualmente aqueles que se prenunciam ainda na atualidade do dizer e no dizer futuro, destacando aqui a importância das marcas e registros históricos, linguísticos e culturais para a memória de um povo e uma nação.

Aos encaminhamentos de uma orientação para o diálogo, o sentido está sempre por acabar-se nas necessárias relações constitutivas do ser falante: *eu-para-mim*, *outro-para-mim* e *eu-para-outro* (Bakhtin, 2010). Dessa forma, tomar o eu sem a mútua consideração do outro implica a negação da diversidade e heterogeneidade que são inerentes à produção discursiva efetivada no uso em linguagem e cultura. Essa hipótese incorre na rejeição da riqueza de sentidos que a dialogicidade discursiva encerra e, em certo modo, confere vida curta ao dizer que se fecha em si e se monologiza ao ser retirado do tecido dialógico que reveste de sentido as interações humanas.

As proposições de Bakhtin, sob a égide do *diálogo*, envolvem, sobretudo, a recusa a determinismos, conclusividades, eleição de paradigmas e/ou oposições binárias, universalismos e preceitos homogeneizantes. Ademais, se faz perceptível na proposta do pensar bakhtiniano, dentre outras coisas, a aproximação em detrimento da exclusão, a ideia da distância não como elemento separador, porém, como uma condição necessária para a percepção de uma noção de diversidade enriquecedora, o que o pensador russo traz em dado momento como *tesouro dos sentidos* (Bakhtin, 2017), que só vem a ser acessado pelas lentes contrastivas do diálogo.

Contrastes, peculiaridades, distinções, aproximações, afastamentos são termos alusivos ao que o desenho traçável no percurso epistemológico da carreira de Bakhtin e de seus colaboradores nos permite inferir. Em um âmbito teórico-metodológico, a projeção do pensamento de Mikhail Bakhtin sobre seus objetos de estudo recai no indubitável reconhecimento de que o *eu* é sempre plural e de que, em meio a sua aparente unidade, as multiplicidades que lhe são constituintes podem apenas ser reconhecidas quando postas frente

aos olhos de outrem. Toda essa *heterodiscursividade* de que é prenhe a linguagem e o próprio falante é evidenciada no que Bakhtin (2015b) menciona por *ressonâncias dialógicas*, as quais, no fluído e contínuo existir por meio do uso social da linguagem, não estão diretamente sujeitas a atitudes de cunho voluntário. Tomam forma, porém, na evidente constância dos elos responsivo-ativos que compõem a indelével teia dialógica do discurso.

No horizonte que aqui vislumbramos, o conhecimento daquilo que constitui o *um* perpassa, dessa maneira, a aceitação de que este só vem a existir como tal por meio da concomitante existência do outro, alheio a si e a quem se toma por horizonte contemplativo final. Portanto, como afirma o estudioso russo: “Um sentido só revela as suas profundezas encontrando e contatando o outro, o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas” (Bakhtin, 2017a, p. 19, grifo do autor).

A esse ponto de nossa discussão, vemos o pensador russo observar justamente as possibilidades e incorrências de relacionar culturas nos encaminhamentos finais de seu artigo. Bakhtin traça uma direção para o que se pode chamar de *encontro dialógico entre culturas*. Tal constatação é perceptível, inicialmente, a partir do seguinte trecho:

Existe uma concepção muito vivaz, embora unilateral e por isso falsa, segundo a qual, para compreender melhor a cultura do outro, é preciso transferir-se para ela e, depois de ter esquecido a sua, olhar para o mundo com os olhos da cultura do outro (Bakhtin, 2017a, p. 18).

Bakhtin questiona uma postura incoerente quanto a uma abordagem em que se pretende o olhar para/da cultura do outro. Sua questão parte em direção a uma premissa advinda da conclusão superficial de que conhecer, compreender a cultura do outro requer uma total imersão nela, colocando a sua cultura de origem em um plano alternativo. A vivência do ponto de vista do outro, a compreensão do lugar único que ele ocupa em seu contexto histórico-social-cultural é vital numa proposta em que se almeja estudar culturas. O problemático é inferir ser necessário esvaziar-se ou afastar-se do que se sabe para que assim seja possível apreender aquilo que pertence ao outro.

Essa ponte que se constrói em meio a uma distância necessária ao diálogo na relação *eu-outro* é o que possibilita a ambos ganhar outras percepções de si. A cada nova situação social de interação discursiva com um *outro* distinto, compete ao *um* agregar novas percepções e ampliar as possibilidades de projeção de sentido sobre si e sobre seu entorno. Semelhante processo acontece com o outro e, dessa maneira, ambos os envolvidos atingem outros estágios de acabamento como fruto dessa interação mutualista. Trata-se, aqui, de reconhecer que cada enunciado é produzido num contexto de interlocução e, portanto, carrega as marcas da *alteridade*, abrindo-se para a escuta e a convivência de vozes e valores distintos.

Essa concepção de que a compreensão do outro exige o apagamento da própria cultura subentende uma visão em que ambas as culturas não podem conviver mutuamente, negando o que seriam oportunidades para que um diálogo de viés intercultural viesse a tomar lugar no convívio entre culturas, na sua inter-relação e não na presença de uma em detrimento da outra. No destaque de Bakhtin, esse apagamento da cultura do um que de certo modo fica implícito no ato de compreensão da cultura do outro é unilateral e contraproducente num viés dialógico. Abrir mão da unicidade que envolve a visão singular do um em seu ângulo de perspectiva para predominantemente adentrar a dimensão do outro e compreender a visão deste de sua posição axiológica,

configura um processo de interpretação que não agrega riqueza de sentidos. Na visão de Bakhtin, tal perspectiva se assemelha muito mais a um processo de dublagem do que um processo de contemplação criativa, produtiva, uma vez que o sujeito poderia no âmbito desse processo criar pontes, estabelecer correlações entre sua posição e a posição do outro. Fechar-se no mundo do outro para percebê-lo sem considerar seu próprio mundo implica na negação das pluralidades, variações de sentido que emanam de uma relação em orientação ao diálogo.

Após essa discussão acerca do encontro dialógico de culturas, fica claro que, para Bakhtin a linguagem, e por extensão a cultura, são inerentemente dialógicas. Isso significa que as vozes de diferentes culturas e línguas não existem isoladamente, mas se encontram em um constante estado de interação e negociação. Em um ambiente educativo que busca incorporar a interculturalidade e o plurilinguismo, a abordagem dialógica se manifesta na forma como as diretrizes curriculares reconhecem e promovem a coexistência e a interação dessas diversas vozes culturais e linguísticas (Lins; Santos; Cavalcante Filho, 2024; Lins; Batista Santos, 2025). Essa abordagem dialógica não apenas enriquece o processo educativo, mas também contribui para a valorização e reconhecimento das diversas culturas e línguas que coexistem nas mais diversas sociedades mundiais.

2 Entre línguas e culturas: contribuições dos estudos da interculturalidade para um ensino de línguas mais plural

A partir de uma trajetória de pesquisas e reflexões iniciadas em 1996, Candau (2016) propõe uma concepção plural e crítica da educação intercultural, marcada por três eixos fundamentais. O primeiro diz respeito à relação entre diferenças culturais e direitos humanos, enfatizando que o reconhecimento da diversidade deve caminhar junto à promoção da justiça e da igualdade de oportunidades. O segundo eixo trata da diferença entre multiculturalismo e interculturalidade, posicionando-se em favor de um multiculturalismo aberto que se concretiza na interculturalidade — esta, mais adequada para construir sociedades democráticas que articulem políticas de identidade e de igualdade. E o terceiro eixo defende a necessidade de novos formatos escolares, que respondam aos desafios sociais, culturais e educacionais contemporâneos.

Dentro desse quadro, o ensino de línguas assume papel estratégico para a concretização de uma educação intercultural. Como também afirma a autora em seu trabalho “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.” (2008):

Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente, das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (Candau, 2008, p. 13).

Ao lidar diretamente com o encontro entre línguas, culturas e subjetividades, o ensino linguístico torna-se um espaço privilegiado para exercitar o diálogo entre saberes, o reconhecimento da heterogeneidade cultural e a construção de sentidos plurais. Dessa forma, é impensável a tentativa de reduzir o ensino de

línguas à transmissão de estruturas gramaticais ou vocabulários. Por isso, é vital, promover o encontro entre diferentes mundos culturais, desestabilizar visões homogêneas de identidade e valorizar os repertórios linguísticos dos sujeitos, afim de contribuir para uma educação que seja vista como prática social situada e culturalmente mediada.

A interculturalidade crítica adotada por Candau (2016) rompe com visões essencialistas e assimilacionistas, compreendendo as culturas como processos dinâmicos, híbridos e em constante reconstrução, marcados por relações de poder, conflitos, preconceito e exclusão. No ensino de línguas, isso exige a superação de abordagens normativas e monoculturais, abrindo espaço para práticas que valorizem a pluralidade linguística e cultural dos alunos. A sala de aula de línguas torna-se, assim, um território de negociação de sentidos, onde se pode trabalhar com a escuta ativa, o reconhecimento do outro e a construção de subjetividades críticas e abertas à diferença.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2014, p. 1).

A autora também alerta que, nas práticas escolares, a diferença ainda é amplamente percebida como problema, associada ao déficit e à vulnerabilidade. Essa concepção é especialmente evidente no ensino de línguas, onde os repertórios linguísticos de estudantes de contextos populares ou multilíngues são frequentemente invisibilizados ou desvalorizados. Assim, a educação intercultural demanda a desconstrução de percepções naturalizadas sobre a diferença e a promoção de práticas pedagógicas que reconheçam as identidades linguísticas e culturais dos alunos como potências para o ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, os conceitos bakhtinianos abordados na seção anterior convidam a considerar a sala de aula como espaço de interação viva, em que o ensino de línguas se ancora na experiência concreta dos sujeitos. Coadunando com essa perspectiva, a cultura, dentre um desses elementos externos à linguagem que influem sobre seus diferentes usos no chão da interação social, é imprescindível no que concerne aos estudos sobre a língua, principalmente em contextos de pluralidade linguística e social.

Assim, como destacam Gomes e Souza (2017), a perspectiva dialógica e os estudos sobre a interculturalidade rompem com o ensino de línguas baseado na repetição de regras gramaticais e na normatividade descontextualizada, abrindo espaço para uma abordagem que integra os saberes linguísticos dos estudantes e os sentidos marcados pela diversidade, por serem produzidos em contextos reais de uso. O ensino de línguas, que pensa no aspecto vivo da linguagem e das interações discursivas e comunicativas, favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica e responsável sobre a heterogeneidade da língua e seus efeitos de sentido.

Faz-se mencionar acerca das culturas em sua relativa unidade diferenciada, no viés apontado pela discussão bakhtiniana e semelhantemente ao que se infere sobre a palavra e o sentido, que estas não podem ser entendidas como plenamente acabadas, não importa o quão distante temporalmente elas estejam. Tomar

uma cultura como um dado pronto e imutável é negar a vasta amplitude de sentidos que seu legado pode alcançar no olhar extralocalizado das culturas que lhes são posteriores.

Articulado à teoria dialógica, o conceito de interculturalidade, especialmente em sua vertente crítica (Candau, 2016; Canclini, 2005, 2006), oferece subsídios importantes para repensar as relações entre língua, cultura e educação. Para Canclini (2005), vivemos em sociedades marcadas por relações de interdependência, em que as diferenças culturais coexistem com profundas desigualdades sociais. Reconhecer essas diferenças não significa apenas tolerar a diversidade, mas enfrentar os desafios impostos pela desigualdade e pela desconexão entre grupos sociais distintos.

É nesse contexto que a educação intercultural se afirma como proposta ético-política comprometida com a justiça cognitiva e com a formação de sujeitos capazes de dialogar com o outro, sem abrir mão de sua história e de seu lugar social. Ela é mais do que o reconhecimento da diversidade: é um chamado à interação, à negociação de sentidos e à construção de identidades abertas e dinâmicas.

Como afirma Candau (2016), é fundamental desconstruir aspectos naturalizados da dinâmica escolar que impedem o reconhecimento positivo das diferenças culturais e promover processos que potencializem essa perspectiva. Isso implica incorporar a interculturalidade como eixo de formação docente, de planejamento curricular e de gestão escolar. As práticas pedagógicas não devem apenas admitir a existência da diferença, mas assumi-la como riqueza pedagógica.

Essas divergências linguísticas e culturais são geralmente encaradas como problemas no cenário educacional e não como benefícios. Os estudos de Lins, Santos e Cavalcante Filho (2024) e de Lins e Batista Santos (2025) apontam que a articulação entre plurilinguismo e interculturalidade nas diretrizes curriculares brasileiras têm potencial para transformar o ensino de línguas em experiência de encontro dialógico entre culturas.

Nesse contexto, conceitos e terminologias ligadas aos temas da interculturalidade e do plurilinguismo emergem como conceitos centrais para a elaboração de diretrizes curriculares que promovam uma formação mais inclusiva e abrangente. Salienta-se, portanto, a relevância de examinar como a cultura e a interculturalidade são tratadas no discurso das diretrizes educacionais que normatizam a educação plurilíngue. Reflexões como esta são necessárias em um cenário global no qual os deslocamentos e a interdependência social, econômica e política são crescentes, o que ressalta a importância do desenvolvimento de competências interculturais e multilíngues (Lins; Santos; Cavalcante Filho, 2024, p. 138).

Nessa perspectiva, o conceito de alteridade, compreendido como o princípio segundo o qual o sujeito se constitui na relação com o outro e somente por meio dessa relação produz sentidos sobre si e sobre o mundo (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2017), funciona como eixo articulador entre os estudos bakhtinianos e a interculturalidade crítica, uma vez que tanto a linguagem quanto a cultura se constituem pela presença do outro. Ademais, ressalta-se a necessidade de uma mudança desde a base, nos documentos e leis educacionais, que normatizam as práticas educacionais até os ambientes escolares e a formação dos professores conforme defende Candau (2016):

É importante ter presente que já existem nos sistemas educativos experiências “insurgentes” que apontam para outros paradigmas escolares: outras formas de organizar os currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com as famílias e comunidades, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula, etc. Mas essas experiências permanecem periféricas, não são adequadamente visibilizadas, nem fortemente apoiadas (Candau, 2016, p. 807).

A autora ratifica a necessidade de um olhar crítico sobre as políticas públicas que, muitas vezes, reforçam a homogeneização e negligenciam a diversidade de sujeitos e contextos que compõem a realidade escolar. Como também indica Candau (2014), a interculturalidade crítica pressupõe que as culturas não são estáticas nem puras, mas estão em permanente processo de construção, desestabilização e reconstrução, atravessadas por relações de poder, preconceito e discriminação. A diferença, portanto, é constitutiva da sociedade e do sujeito, e precisa ser valorizada como potencial pedagógico no ensino de línguas.

Nessa direção, é urgente que as práticas pedagógicas do ensino de línguas sejam pautadas no reconhecimento das histórias de vida, saberes e culturas dos estudantes. Uma educação intercultural exige uma reflexão profunda sobre o currículo, a formação docente e as relações escolares. Trata-se de romper com a monoculturalidade da escola, ainda hegemônica, e abrir espaços para a pluralidade e o dissenso como potências formativas.

Portanto, os estudos dialógicos e a perspectiva intercultural contribuem de maneira significativa, ao evidenciar a importância de práticas pedagógicas baseadas na análise de gêneros discursivos, na mediação de sentidos culturais diversos e na reflexão crítica sobre as condições históricas e sociais da linguagem. Essas novas propostas de ensino exigem ousadia para experimentar paradigmas educacionais “outros” e rejeitar modelos padronizados, currículos únicos e rígidos, assim como concepções que limitam o ensino de línguas a resultados homogêneos. Como propõe Canclini (2005, p. 183), “ser intercultural é viver simultaneamente em várias culturas e saber negociar entre elas”. Assim, entendemos que é essencial repensar e transformar a escola (Candau, 2010) para que ela esteja à altura dos desafios contemporâneos.

3 Entre Dialogia e Interculturalidade: convergências para repensar o ensino de línguas

O diálogo é uma peça fundamental em todo o projeto de dizer alicerçado por Bakhtin e seus colaboradores, com os quais viveu um período de intensa discussão e partilha de ideias, levando ao reconhecimento póstumo do que abertamente chamamos de *Círculo de Bakhtin*. No entorno dos trabalhos de Valentin Volóchinov e Pável Medviédev, dois dos mais conhecidos pensadores que participavam do Círculo, reconhecemos a influência marcante do diálogo e do que podemos registrar como uma postura dialógica sobre o conhecimento, a realidade e o sujeito. As propostas dos pensadores do Círculo sugerem pensar aproximações, contrastes e distinções dentre o que aparentemente é difuso, contraditório, em uma constante orientação para o plano real e concreto em que coabitam os seres da linguagem. Tais características são marcas da ação dessa postura dialógica, observável de maneira difusa nos trabalhos dos pensadores anteriormente mencionados.

Inferimos, a partir de Bakhtin (2017), então, que todo o discurso é potencialmente aberto a novas interpretações, corroborando, assim, o seu caráter múltiplo. Como afirma o pensador russo, nesse tom:

Mesmo os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, jamais podem ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre hão de mudar (renovando-se) no processo do futuro desenvolvimento do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, tais sentidos são lembrados e reviverão em forma renovada (em um novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação (Bakhtin, 2017b, p. 79).

Observando o diálogo em acepção bakhtiniana no contexto proposto até esse ponto, podemos discutir que a pluralidade de sentidos que se projeta sobre determinado objeto ao longo do tecido dialógico da vida humana somente é contemplada através do reconhecimento do *eu* em face do *outro*, da percepção de que a singularidade do *eu* somente é percebida em face da singularidade do *outro*.

Em compatibilidade com esses conceitos, a perspectiva, também bakhtiniana, da língua como prática social, está intrinsecamente ligada às interações humanas que é continuamente transformada pelos usos cotidianos. Ela não é separável de seus falantes, pois está sempre vinculada a contextos históricos, sociais e culturais específicos. Nesse sentido, o uso da língua envolve a produção e interpretação de sentidos, a construção de relações sociais e o engajamento ativo dos sujeitos em práticas significativas.

Essa concepção, ao rejeitar a separação entre língua, falante e contexto, aproxima-se da perspectiva intercultural que defendemos para o ensino e aprendizagem de línguas. Nesse modelo, a língua deixa de ser tratada como um conteúdo fixo a ser dominado e passa a ocupar o papel de mediadora entre sujeitos e culturas, e essas relações são refletidas e refratadas através do discurso e dos diálogos. Por isso, nessa abordagem, o uso da língua ganha centralidade como ferramenta de mediação entre experiências, práticas culturais e formas de significar o mundo. A linguagem, então, confunde-se com a cultura: ao mesmo tempo em que a representa, também a constitui, conferindo sentido aos acontecimentos e expressando os modos de viver e se relacionar.

Tal compreensão abre caminhos para práticas pedagógicas que reconheçam o valor da diversidade linguística, cultural e social como fruto das relações e interações discursivas compreendidas como unidades fundamentais da construção de sentido. Mais do que transmitir regras, trata-se de propiciar experiências em que o sujeito-aluno se reconheça como um ser discursivo em constante interação, capaz de interpretar, responder, contribuir, compartilhar, refletir, significar e ressignificar o mundo a partir de sua vivência concreta e de seu contato com a alteridade.

É nesse horizonte que se articula o ensino de línguas, também com os estudos interculturais de Canclini (2006), através do que ele chama de tradução conflitiva: o intercultural, longe de ser um espaço de harmonia ou consenso, é lugar de tensão, negociação e reconstrução. Ao introduzirmos esse entendimento no processo educativo, compreendemos que formar sujeitos plurilíngues e interculturais é também formar sujeitos críticos, capazes de se posicionar frente às vozes que atravessam os discursos e de responder com responsabilidade ética.

Nesse mesmo movimento de compreensão da língua como prática viva, histórica e social, é fundamental refletir sobre o papel da cultura e da heterogeneidade no processo educativo. A cultura é também reconhecida como viva, plural, processual e atravessada por relações de poder, sendo constantemente atualizada nas interações do cotidiano. “Nessa interação dialógica entre culturas, elas não se amalgamam nem se confundem; cada uma mantém sua própria singularidade e integridade abertas, enquanto se enriquecem reciprocamente.” Conforme destacam Lins e Cavalcante Filho (2025) o encontro entre culturas não pressupõe assimilação ou apagamento das diferenças; ao contrário, a interação dialógica possibilita que cada cultura preserve sua singularidade ao mesmo tempo em que amplia seus horizontes de compreensão por meio da relação com a outra.

Nesse enquadramento, a cultura não pode ser entendida como um conjunto fixo de normas ou produtos culturais, mas uma prática situada, que emerge nas ações e nas formas como os indivíduos produzem sentido e interpretam a realidade que os cerca (Kohler, 2015). Assim, o processo de aprender sobre cultura demanda o envolvimento direto com suas práticas, tanto linguísticas quanto não linguísticas. Isso significa que o ensino de cultura, sob essa ótica, ultrapassa a mera transmissão de informações factuais. Ele se configura como um espaço de participação, reflexão e negociação de significados. O estudante é convidado a entrar em contato com formas diferentes de ver e viver o mundo, a dialogar com elas, a questioná-las e a construir compreensões mais amplas sobre si mesmo e sobre o outro (Rosa, 2017).

Essa concepção conduz o aprendiz a uma comunicação mais profunda e significativa em outra língua, pois envolve não apenas o uso do idioma, mas a vivência da cultura que ele representa — e vice-versa. Por esse motivo, essa abordagem é coerente com a proposta de ensino-aprendizagem intercultural, que integra língua, cultura e formação crítica em um processo educativo comprometido com a escuta, o respeito à diversidade e a construção de sentidos compartilhados.

Por conseguinte, é o olhar do outro — em sua posição axiológica distinta e em sua inserção histórica singular — que traz à tona os sentidos esquecidos, as vozes silenciadas, os modos de dizer não legitimados, mas latentes na materialidade da linguagem. Trata-se do que Bakhtin (2017) chama de *tesouros dos sentidos*, elementos que revelam a profundidade do enunciado e a riqueza da heterodiscursividade que constitui a palavra em uso. A expressão *tesouros dos sentidos*, evocada por Bakhtin, remete à potencialidade semântica que ultrapassa o aqui-agora da interação.

É o discurso popular que esconde e abriga não só uma pluralidade de sentidos, como também pluralidades de vozes, plurais e que habitam o espaço intraenunciativo sem estabelecer plena harmonia e consonância. Em igual medida, podemos deflagrar para além das camadas superficiais do dizer, diferentes modalizações, formas e estilos de usar a linguagem as quais no olhar dialógico, ao adentrar dimensões históricas-sociais-culturais, podem configurar marcas dos variados funcionamentos da língua de determinada época e grupo social. No uso de jargões, expressões idiomáticas e ditos populares correntes, se buscarmos um olhar que visiona o diálogo para além da pequena temporalidade, podemos constatar o quão profundas e ricas podem ser as possibilidades de (res)significação prementes do vínculo dialógico entre o ensino e o cotidiano.

Ao adentrar as dimensões histórico-sociais-culturais do discurso, o ensino de línguas pode se constituir como espaço privilegiado para o acesso a essa pluralidade. Os enunciados concretos, em sua dialogicidade, permitem identificar marcas das vivências dos sujeitos, dos grupos sociais e dos tempos históricos aos quais pertencem. Nesse processo, como argumenta Candau (2014), a diferença cultural deixa de ser vista como obstáculo e passa a ser compreendida como riqueza pedagógica, como um elemento formativo que desafia a escola a romper com modelos homogêneos e excludentes. Nesse viés, Rosa (2017) descreve um contexto

educacional ideal para as contribuições dos estudos dialógicos e interculturais para o ensino de línguas:

Coadunando com os pensamentos de Fleuri (2004), Walsh (2005), Aguado (2005), Banks (2010) e Candau (2013, 2016), compreendo que a interculturalidade na educação precisa ser mais que uma ideia ou conceito, e sim – um movimento de reforma educativa, como também, um processo contínuo que aciona a relação dialógica e crítica entre as pessoas (docentes, discentes, pais de família, etc.) e os grupos diversos, movendo-os para encontros/interações (intensos e tensos) dentro dos mais variados contextos e dimensões das práticas educativas; oportunizando o intercâmbio de saberes, conhecimentos e aprendizagens culturalmente distintos em bases igualitárias e equitativas; fortalecendo e valorizando as identidades culturais de todos(as) envolvidos(as); promovendo ações (processos e políticas) para o questionamento, a reflexão e superação de todas as formas de opressão e depreciação da diversidade cultural; desenvolvendo a criticidade, a criatividade e os meios para o empoderamento e a possibilidade de vislumbrar um mundo melhor, por meio de uma sociedade mais justa, com direitos e oportunidades iguais para todos (Rosa, 2017, p. 71-72).

Assumir essa postura dialógica no ensino de línguas significa, ainda, deslocar o foco da correção normativa para a compreensão dos usos diversos da linguagem, valorizando os saberes linguísticos plurais, historicamente produzidos nas margens da legitimidade escolar. Os discursos populares, orais ou escritos, carregam marcas da resistência, da criação coletiva e da memória cultural de grupos subalternizados. Integrá-los ao trabalho pedagógico não apenas amplia o repertório linguístico dos estudantes, mas promove a legitimação de suas histórias e formas de ver o mundo.

Portanto, ensinar línguas a partir dessa perspectiva implica reconhecer que as formas de dizer e de significar não são neutras, mas atravessadas por disputas simbólicas, por relações de poder e por posicionamentos identitários. É nesse ponto que a interculturalidade crítica, em articulação com os estudos dialógicos, oferece uma via epistemológica e pedagógica para a constituição de sujeitos críticos, sensíveis à pluralidade e capazes de estabelecer diálogos com a diferença.

Assim, o ensino de línguas, orientado pelas contribuições dos estudos dialógicos e da interculturalidade crítica, deve ser entendido como um espaço de atualização do diálogo entre culturas, tempos, sujeitos e valores. Um espaço onde as palavras ganham novos sentidos ao serem reatualizadas em contextos outros, e onde a diferença é condição para a aprendizagem e para o reconhecimento de si e do outro.

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da interpretação. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundezas encontrando e

contatando o outro, o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundezas do sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro, do alheio, ou de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas, elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente (Bakhtin, 2017a, p.18-19).

Em primeiro plano, vemos que a menção bakhtiniana em destaque reitera o que discutimos em nosso texto até este ponto. O encontro entre sentidos, sob a presente ênfase, permite com que outros níveis de significação que estão para além da superfície possam ser alcançados em relação aos participantes em contato na relação dialógica. A distância ou a posição externa, extralocalizada, ocupada pelo eu em relação ao outro é necessariamente o fio condutor para que as camadas de sentido adjacentes possam vir à tona. Nesse sentido, fundamentalmente se trata de uma relação em que ambos os interlocutores partem de seus próprios lugares axiológicos para, no que seria um gesto de mediação, compartilhar do que compete às peculiaridades de suas visões e respectivos estágios de acabamento.

Bakhtin subentende que uma cultura outra, que parte de uma posição axiológica distinta, pode de maneira produtiva dar profusão a esses níveis de sentido que ecoam no íterim da linguagem uma vez mobilizada. O diálogo mantido de forma constante entre culturas no fluxo da grande temporalidade atua como elemento que possibilita a potencialização dos sentidos circunscritos a essa cultura, situada no todo de uma época, cuja temporalidade recente ou consideravelmente distante no arco cronológico, aos olhos da sua posteridade poderá constantemente habitar a atualidade em tons de inovação. Portanto, o sentido, em sua constituição rediviva, é sempre inesgotável aos olhos dos sujeitos nas mais variadas comunidades culturais no fluir da temporalidade.

As culturas representadas pelos sujeitos ou objetos envolvidos, de igual forma, têm novas amplitudes de sentidos enfatizadas. Elas não perdem ou sequer renunciam àquilo que discursivamente constitui seu estágio de acabamento, tampouco se confundem no processo de diálogo, porque ambas interagem tomando por base o lugar axiológico singular que ocupam, o qual, em hipótese alguma, vem a ser plenamente recuperável. O local único, situado, em que está uma determinada cultura é respeitado no âmbito desta interação dialógica, que tem no diálogo efetivado pelos laços responsivos da linguagem, a edificação de uma ponte que possibilita a proposição de questões e a obtenção de respostas para essas questões, as quais estão sedimentadas no encontro entre culturas.

Eu não sou aquele que olha *de dentro dos meus olhos* para o mundo, mas eu me vejo com os olhos do mundo, com os olhos dos outros; estou possuído pelo outro. [...] Não tenho em mim uma perspectiva externa sobre mim mesmo, eu não tenho nenhuma visão correta para a minha própria imagem interna. No meu olhar estão os olhos do outro (Bajtín,

2000, p.156, tradução nossa, grifos do autor).¹

Essa citação aqui colocada explicita a necessidade da relação dialógica *eu-outro*. Constituídos pelo discurso corrente, pelas palavras do outro, não podemos esperar que no mesmo resida qualquer tipo de palavra que de forma ulterior possa defini-lo. O *um* só pode compreender a si quando contiguamente compreende o *outro*, em um sentido que se faz inconcebível, na perspectiva bakhtiniana, uma existência que almeje o pleno isolamento ou um resumo total no próprio indivíduo. O diálogo é então parte presente e imprescindível no cotidiano dos sujeitos da linguagem, de maneira que existimos vertidos para esse tipo de orientação, a compreensão do *outro* me proporciona uma compreensão sobre o *eu*.

Trata-se de uma variante que surge na orientação dialógica do discurso, nesse caso, especificamente voltada para as relações interculturais que desconsidera a cronologia como sinônimo para um fechamento ao dado cultural, ou seja, configura-se como um tipo de diálogo mantido entre culturas para além dos rigores de uma época. Temos uma relação dialógica ancorada pela ação responsiva com que é utilizado o sentido, o qual funciona como chave para a viabilidade desse encontro de culturas que não se subjugam às distâncias espaço-temporais.

O núcleo central dessa teoria é o diálogo entre sentidos de épocas diferentes, levado a efeito por um intérprete que representa uma cultura em diálogo com outra, em suma, é o sentido que orchestra o diálogo entre culturas. [...] O sentido é “potencialmente infinito”, universal e perene, e só existe em contato com outro sentido, ou melhor, com o sentido do outro, de outra cultura. É nesse contato que ele revela sua perenidade, sua capacidade de pôr em contato culturas distantes no espaço e no tempo (Bezerra, 2017, p. 93).

O sentido nesse caso, interpretado pela feição do discurso, é elemento sempre presente na realidade dos sujeitos da linguagem, nunca extingüível, mas sempre ali, capaz de ser reiterado ou aludido por meio das ressonâncias dialógicas em relação ao tecido dialógico do discurso, a esse ponto cabe a menção a sua perenidade. Sua potencialidade se refere justamente a essa capacidade de ser retomado com diferentes feições ou no explorar de outras camadas ao longo do grande tempo, assumir novas formas a partir de luzes distintas na atualidade em que este vem a emergir. A essa visão de sentido e discurso que menciona Bezerra, vemos ainda um elo a um aspecto de universalidade, o qual se filia à ideia de que o discurso é peça constituinte de todos os elementos que integram a realidade dos seres da linguagem, sendo os falantes, antes mesmo de nascerem fisicamente, já discursivamente presentes nas realidades históricas-sociais-culturais no qual o discurso de forma impreterível ganha forma e a estas se vincula.

Além do papel crucial do discurso no diálogo entre culturas, outro ponto relevante nas observações de Paulo Bezerra vai ao encontro da figura do intérprete, personagem central no pensamento dialógico e peça

¹ No original: “No soy yo quien mira desde el interior de mi mirada al mundo, sino que yo me veo a mí mismo con los ojos del mundo, con los ojos ajenos; estoy poseído por el otro. [...] No poseo un punto de vista externo sobre mí mismo, no tengo enfoque adecuado para mi propia imagen interna. Desde mis ojos están mirando los ojos del otro”.

fundamental para o exercício da interculturalidade no ensino de línguas. Esse sujeito, partícipe integral do diálogo entre culturas, é o componente de intencionalidade que traz concretude à relação dialógica. É em seu horizonte contemplativo que se interconectam as visões entre as peculiaridades de sentido em ambas as culturas envolvidas e a quem compete atribuir significações às questões que emergem nesse processo.

O intérprete, nesse contexto, não é neutro, tampouco se esvazia de sua própria posição axiológica, como destaca Bakhtin (2017). No entanto, é imprescindível que ele se faça sensível ao lugar do outro – à sua linguagem, à sua história e à sua cultura – para que possa, de fato, produzir compreensões que avancem para além da superficialidade. Ele é o agente que possibilita o empreendimento do diálogo intercultural enquanto prática reflexiva, tornando visíveis pontos de convergência e divergência entre saberes e culturas distintas e, principalmente, abrindo espaço para a emergência de novos sentidos e conhecimentos.

Fica subentendido que este intérprete necessariamente deve se aprofundar nas dimensões linguísticas e extralinguísticas que influem sobre os contextos culturais que estão em contato, de maneira que seu grau de experiência e conhecimento acerca de ambas as culturas é preponderante no que concernem as respostas que serão obtidas para suas questões. Ele não renuncia em momento algum seu lugar axiológico, como já destacado em Bakhtin, entretanto, é imprescindível que ele se faça sensível às condições que atuam sobre o lugar axiológico do outro para que a interpretação em curso possa dar cabo de explorar profundezas de sentido em ambas as culturas envolvidas.

No campo do ensino de línguas, essa figura do intérprete pode ser associada tanto ao professor quanto ao estudante que, ao serem expostos a múltiplas vozes culturais e linguísticas, passam a atuar como mediadores de sentidos, como sujeitos que constroem significações a partir da escuta, da observação atenta e da responsividade ativa diante da diferença. O trabalho pedagógico, portanto, deve buscar formar sujeitos capazes de assumir esse papel de intérprete, aptos a reconhecer as singularidades culturais em jogo e a negociar sentidos de forma ética e dialógica.

Essa postura exige um deslocamento epistemológico: da ideia de ensino como transmissão para a compreensão do ensino como espaço de circulação de vozes, de produção coletiva de sentido, de escuta do outro. Nesse sentido, a interculturalidade, enquanto abordagem crítica, oferece as bases para a construção de práticas pedagógicas que valorizam a alteridade e reconhecem o conflito e a tensão como constitutivos da experiência educativa.

Para além das fundamentações teóricas discutidas, é fundamental pensar como os princípios do dialogismo bakhtiniano e da interculturalidade crítica podem ser traduzidos em práticas pedagógicas concretas no ensino de línguas. Colocar no centro da ação educativa a escuta do outro, a pluralidade de vozes, a negociação de sentidos e o reconhecimento da diversidade cultural exige a criação de espaços de aprendizagem que acolham diferentes repertórios linguísticos e culturais, possibilitando que os sujeitos se expressem e se reconheçam em suas especificidades.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que priorizem o trabalho com gêneros discursivos autênticos, oriundos de diferentes contextos sociais e culturais, podem favorecer a construção de uma consciência crítica sobre os usos da linguagem. A análise de cartas, entrevistas, notícias, poemas, narrativas orais, memes, crônicas ou canções populares, por exemplo, permite que os alunos identifiquem estilos, variações e vozes diversas presentes nos textos, compreendendo a língua como espaço de disputa e negociação de sentidos. Tais atividades podem ser enriquecidas com a comparação entre produções de diferentes grupos sociais ou culturas, incentivando o olhar contrastivo e a abertura à alteridade.

Outras propostas didáticas incluem projetos interdisciplinares sobre temas sensíveis à realidade dos

estudantes, como identidades culturais, racismo linguístico, territorialidades, imigração, línguas de herança, línguas indígenas e produção de memória oral. Essas temáticas, ao emergirem da vida concreta dos alunos e de seus contextos socioculturais, fomentam o engajamento, a autoria e a escuta, permitindo que a sala de aula se torne espaço de enunciação coletiva, de circulação de saberes plurais e de construção dialógica do conhecimento.

No caso do ensino de línguas adicionais, práticas que promovam a comparação entre culturas e entre variedades linguísticas – por meio de entrevistas com falantes nativos, trocas com escolas de outras regiões, estudos de caso, produção de material bilíngue ou multimodal – podem ampliar o repertório dos alunos e desenvolver competências interculturais, aproximando-os da língua como prática situada e não como um código descontextualizado.

Ao reconhecer a heterogeneidade como parte constitutiva da linguagem e da cultura, o ensino de línguas torna-se um espaço de resistência às lógicas homogeneizadoras e um terreno fértil para a formação de sujeitos capazes de atuar com responsabilidade, sensibilidade e abertura ao outro. Assim, práticas pedagógicas coerentes com os pressupostos do dialogismo e da interculturalidade não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, mas contribuem para a construção de uma educação mais ética, plural e transformadora.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, buscamos demonstrar como os estudos dialógicos de Bakhtin e o Círculo e as abordagens críticas da interculturalidade oferecem fundamentos teóricos e metodológicos potentes para a reflexão sobre o ensino de línguas em contextos marcados pela diversidade cultural e linguística.

O dialogismo bakhtiniano, ao compreender a língua como prática social, histórica e responsiva, enfatiza a centralidade do outro na constituição dos sentidos e na formação do sujeito. Nessa perspectiva, ela é sempre polifônica e orientada para o diálogo, abrindo espaço para a escuta ativa, a negociação de significados e a valorização da heterogeneidade.

Paralelamente, os estudos de Candau e Canclini sobre interculturalidade reforçam a importância de reconhecer as convergências e divergências, tensões e os conflitos que atravessam os encontros culturais. Para Candau (2014, 2016), uma educação intercultural crítica precisa considerar as vozes historicamente silenciadas, os saberes subalternizados e a construção de práticas pedagógicas pautadas na justiça cognitiva. Já Canclini (2005, 2006), ao propor a ideia de culturas híbridas e da tradução conflitiva, evidencia que a convivência entre culturas não se dá em bases harmônicas, mas exige disposição ao confronto e à reinvenção de sentidos.

Nesse entrecruzamento teórico, compreende-se que o ensino de línguas pode e deve ser um espaço de diálogo intercultural, no qual a língua atue como ponte entre mundos culturais diversos e como mediadora da construção ética de relações mais plurais, inclusivas e transformadoras. Assim, as contribuições dos estudos dialógicos e da interculturalidade revelam-se centrais para o fortalecimento de uma educação linguística crítica, alteritária e comprometida com a formação de sujeitos sensíveis à diferença e ao outro.

A razão dialógica, força motriz do processo de vir-a-ser, também chamado vida, constitui e permeia através da linguagem toda e qualquer atividade dos sujeitos dispostos no mundo, em suas respectivas comunidades e contextos histórico-culturais. Em outras palavras, viver é eminentemente um ato dialógico.

Referências

BAJTIN, M. **Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)**. Trad. Tatiana Bubnova, Méjico: Taurus, 2000.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015b.

BAKHTIN, M. A ciência da literatura hoje (Resposta a uma pergunta da revista Novi Mir). In: BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017a. p. 9-19.

BAKHTIN, M. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017b. p. 57-79.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BEZERRA, P. Bakhtin: remate final. In: BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 81-96.

CANCLINI, N. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2005.

CANCLINI, N. **Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: UNESP, 2006.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. F. (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143455>. Acesso em: 9 maio. 2025.

FRANÇA, N. B. M. Educação intercultural: desafios e possibilidades. **Educativa**, Goiânia, v. 26, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18224/educ.v26i1.14127>. Acesso em: 19 maio. 2025.

GOMES, A. R.; SOUZA, S. O ensino de gramática e as articulações teórico-metodológicas da prática de análise linguística. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 50-68, ago./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2017v18n2p50>. Acesso em: 11 jun. 2025.

KOHLER, M. **Teachers as mediators in the foreign language classroom**. Bristol: Multilingual Matters, 2015.

LINS, Y. B. S.; SANTOS, Y. A. B.; CAVALCANTE FILHO, U. Diálogos entre Interculturalidade e Plurilinguismo em Diretrizes Educacionais no Brasil. **Redis: Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], n. 15, p. 136-167, 2024. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/re/article/view/14493>. Acesso em: 3 jul. 2025.

LINS, Y. B. S., CAVALCANTE FILHO, U. O signo ideológico língua estrangeira no gênero discursivo diretriz curricular: uma análise comparativa entre Brasil e França. In: VILLARTA-NEDER, M.; CASTRO DIAS, F. L.

de; FERREIRA, H. M. (Orgs). **Diálogos com Bakhtin e o(s) Círculo(s): sentidos em movimento**. São Paulo : Zenodo. Parábola, 2025, p. 297-321. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15442186> Acesso em: 3 jul. 2026.

LINS, Y. B. S.; BATISTA SANTOS, Y. Plurilinguismo e políticas linguísticas no Brasil e na França: uma análise de discursos comparativa de bases curriculares. **Horizontes**, 43(1), e023237, 2025. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v43i1.2042> Acesso em: 16 jul. 2026.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **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: Editora 34, 2017.

ROSA, P. A. **A perspectiva intercultural na formação de professores de língua estrangeira em serviço**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA, 2017. 208p. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/26658/1/TESE_vers%c3%a3o%20definitiva_Patr%c3%adcia_Arg%c3%b4lo_Rosa.pdf Acesso em: 19 maio. 2025.