




A LINGUAGEM COMO FUNDAMENTO ÉTICO-DISCURSIVO PARA A INCLUSÃO: UMA REVISÃO
NARRATIVA BAKHTINIANA

LANGUAGE AS AN ETHICAL-DISCURSIVE FOUNDATION FOR INCLUSION: A BAKHTINIAN NARRATIVE
REVIEW

EL LENGUAJE COMO FUNDAMENTO ÉTICO-DISCURSIVO DE LA INCLUSIÓN: UNA REVISIÓN
NARRATIVA BAJTINIANA

 Carla Regina Cardoso <https://orcid.org/0009-0004-4562-8851>¹

 Ana Lucia Pozzolini <https://orcid.org/0009-0001-4905-7900>²

 Antonio Henrique Coutelo de Moraes <https://orcid.org/0000-0002-5519-1583>³

1. Graduada em Licenciatura em História. Mestranda em Educação. Universidade Federal de Rondonópolis. E-mail: carla.cardoso@aluno.ufr.edu.br
2. Graduada em Administração de Empresa. Mestranda em Educação. Universidade Federal de Rondonópolis. E-mail: ana.pozzolini@aluno.ufr.edu.br
3. Graduado em Licenciatura em Letras – Português e Inglês e em Pedagogia. Doutor em Ciências da Linguagem. Universidade Federal de Rondonópolis. E-mail: antonio.moraes@ufr.edu.br

ABSTRACT: This article aims to reflect on the role of language as an instrument of inclusion in educational contexts, from a Bakhtinian perspective on language and dialogism. It is based on a qualitative and interpretative approach, developed through a descriptive analysis of the literature. It starts from the understanding that language, conceived as a social and dialogic practice, constitutes a space for the encounter of voices, knowledge, cultures, and identity constructions—central elements of human relations. This allows for the construction of more inclusive and democratic pedagogical practices. Language is a living medium of interaction, traversed by values, ideologies, and the social relations between the subjects who use it. For Bakhtin, language is not an abstract and closed system of grammatical rules, as structuralist or formalist conceptions argue. It is, above all, a social and historical phenomenon, constituted in the concrete interactions between subjects. Inclusive education is a paradigm that seeks to guarantee access, permanence, participation, and learning for all students. It is based on principles of equality and equity, respect for diversity, and appreciation of differences. The results of the reflection indicate that dialogism, as an ethical, theoretical, and methodological principle, makes it possible to understand education as a process of recognizing otherness, valuing diversity, and collectively constructing meaning, according to Brandão (1981), who states that education is a possible instrument of both transformation and domination, depending on how it is conducted.

Keywords: Language; Dialogism; Inclusion; Bakhtin; Narrative Review.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel da linguagem como fundamento da inclusão em contextos

educacionais, articulando os conceitos bakhtinianos de linguagem, dialogismo e alteridade a produções acadêmicas que discutem práticas educativas inclusivas. Fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e interpretativa, desenvolvida por meio de uma análise descritiva da literatura. Parte-se da compreensão de que a linguagem, concebida como prática social e dialógica, constitui-se como espaço de encontro de vozes, saberes, culturas e construções de identidades, elementos centrais das relações humanas. Permitindo a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas. A língua é um meio vivo de interação, atravessado por valores, ideologias e pelas relações sociais entre os sujeitos que a utilizam. Para Bakhtin, a língua não é um sistema abstrato e fechado de regras gramaticais, como defendem as concepções estruturalistas ou formalistas. Ela é, antes de tudo, um fenômeno social e histórico, constituído nas interações concretas entre sujeitos. A educação inclusiva é um paradigma que busca garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Ela se fundamenta em princípios de igualdade e equidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças. Os resultados da reflexão apontam que o dialogismo, enquanto princípio ético, teórico e metodológico, possibilita compreender a educação como um processo de reconhecimento da alteridade, de valorização da diversidade e de construção coletiva de sentidos, conforme Brandão (1981), que afirma ser a educação um possível instrumento tanto de transformação quanto de denominação, dependendo de como é conduzida.

Palavras-chave: Linguagem; Dialogismo; Inclusão; Bakhtin; Revisão Narrativa.

RESUMEN: Este artículo busca reflexionar sobre el papel de la lengua como instrumento

de inclusión en contextos educativos, desde una perspectiva bajtiniana sobre el lenguaje y el dialogismo. Se basa en un enfoque cualitativo e interpretativo, desarrollado a través de un análisis descriptivo de la literatura. Parte de la comprensión de que la lengua, concebida como una práctica social y dialógica, constituye un espacio para el encuentro de voces, saberes, culturas y construcciones identitarias, elementos centrales de las relaciones humanas. Esto permite la construcción de prácticas pedagógicas más inclusivas y democráticas. La lengua es un medio vivo de interacción, atravesado por valores, ideologías y las relaciones sociales entre los sujetos que la utilizan. Para Bajtín, la lengua no es un sistema abstracto y cerrado de reglas gramaticales, como argumentan las concepciones estructuralistas o formalistas. Es, ante todo, un fenómeno social e histórico, constituido en las interacciones concretas entre sujetos. La educación inclusiva es un paradigma que busca garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Se basa en los principios de igualdad y equidad, respeto a la diversidad y valoración de las diferencias. Los resultados de la reflexión indican que el dialogismo, como principio ético, teórico y metodológico, permite comprender la educación como un proceso de reconocimiento de la alteridad, valoración de la diversidad y construcción colectiva de sentido, según Brandão (1981), quien afirma que la educación es un instrumento posible tanto de transformación como de dominación, dependiendo de cómo se conduce.

Palabras-clave: Lenguaje; Dialogismo; Inclusión; Bajtín; Revisión Narrativa.

Recebido em: 03/02/2026

Aprovado em: 24/03/2026



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Introdução

Nas últimas décadas, o debate sobre educação inclusiva tem ganhado centralidade nas políticas educacionais, nas práticas pedagógicas e na produção acadêmica, sendo compreendido como um princípio fundamental para a garantia do direito à educação de todos (Mantoan, 2003; Sofiato; Angelucci, 2017). Embora avanços importantes possam ser observados no que se refere ao acesso e à permanência de estudantes em contextos escolares, persistem desafios significativos relacionados à participação efetiva e ao reconhecimento das diferenças nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, torna-se fundamental problematizar não apenas as condições materiais e institucionais da inclusão, mas também os modos pelos quais ela se constitui discursivamente no interior das práticas educativas.

A linguagem, nesse contexto, ocupa um lugar estratégico. Mais do que um instrumento de comunicação, ela atua como instância mediadora das relações sociais, culturais e identitárias que se estabelecem no espaço escolar (Bakhtin, 1997; Geraldi, 2010). É por meio da linguagem que sujeitos se posicionam, constroem sentidos e participam — ou são excluídos — dos processos de significação que estruturam a vida escolar. Assim, compreender o papel da linguagem na educação inclusiva implica reconhecer seu potencial tanto para promover a circulação de vozes quanto para produzir silenciamentos e exclusões simbólicas.

Apesar da relevância desse debate, observa-se que grande parte das abordagens sobre inclusão ainda se concentra em dimensões normativas, metodológicas ou instrumentais, deixando em segundo plano a análise das práticas discursivas que sustentam — ou limitam — a participação dos sujeitos (Rojo, 2009; Santana *et al.*, 2023). Cabe ressaltar que, conforme Brandão (1981), a educação é um possível instrumento tanto de transformação quanto de denominação, dependendo de como é conduzida. Nesse sentido, identifica-se uma lacuna na literatura no que diz respeito à articulação entre perspectivas teóricas da linguagem e os estudos sobre educação inclusiva, especialmente no que concerne à compreensão da inclusão como fenômeno discursivo e relacional.

É nesse horizonte que se insere o presente artigo, que tem como objetivo refletir sobre o papel da linguagem como fundamento ético-discursivo da inclusão em contextos educacionais, a partir de uma perspectiva bakhtiniana. Parte-se do pressuposto de que a inclusão não pode ser compreendida apenas como presença física ou adequação metodológica, mas como participação efetiva nos processos de construção de sentidos que se dão na e pela linguagem (Bakhtin; Volóchinov, 2006 [1929]).

Diante disso, o estudo orienta-se pela seguinte questão norteadora: de que modo a concepção bakhtiniana de linguagem, especialmente a partir do princípio do dialogismo, pode contribuir para a compreensão da educação inclusiva como prática discursiva, marcada pela circulação (ou restrição) de vozes e pela produção de sentidos?

Para responder a essa questão, adota-se uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, desenvolvida por meio de uma revisão narrativa da literatura, que busca articular produções acadêmicas do campo da linguagem e da educação inclusiva. A escolha por essa abordagem justifica-se pela possibilidade de promover um diálogo crítico entre diferentes perspectivas teóricas, permitindo a construção de uma compreensão ampliada e situada sobre o fenômeno investigado.

Nesse sentido, a presente revisão narrativa articula-se com produções acadêmicas específicas — incluindo artigos científicos, dissertações e teses, que mobilizam a teoria bakhtiniana da linguagem, especialmente os conceitos de dialogismo, alteridade e enunciação, em interface com o campo da educação

inclusiva. A seleção dessas produções não segue protocolos rígidos de busca, como ocorre em revisões sistemáticas, mas fundamenta-se em critérios de pertinência temática, relevância teórica e potencial de interlocução com o problema investigado, caracterizando-se, portanto, como uma análise de natureza teórica, descritiva e interpretativa, orientada por uma curadoria argumentativa do pesquisador (Ogassavara *et al.*, 2025; Rother, 2007; Green; Johnson; Adams, 2006).

O artigo organiza-se da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico, no qual são discutidos os principais conceitos bakhtinianos mobilizados na análise; em seguida, descreve-se o percurso metodológico adotado; posteriormente, são analisadas produções acadêmicas que articulam linguagem e educação inclusiva; por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se retomam os principais argumentos e se indicam possibilidades para pesquisas futuras.

Língua e linguagem na perspectiva bakhtiniana: o dialogismo e as práticas pedagógicas inclusivas

A concepção de língua, linguagem e diálogo em Bakhtin (1997) rompe com abordagens estruturalistas e formalistas ao compreender a linguagem como um fenômeno vivo, social e historicamente situado. Essa perspectiva oferece bases teóricas consistentes para pensar a linguagem como instrumento de inclusão e de participação social. Para o autor (1997), a língua não se reduz a um sistema neutro de regras gramaticais, mas constitui-se como prática social que se realiza nas interações concretas entre sujeitos. Em **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, Bakhtin/Volóchinov (2006 [1929], p. 124) afirma que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato dos signos”, ressaltando seu caráter dinâmico e ideológico e evidenciando que o sentido não é fixo, mas construído nas práticas discursivas.

Nessa perspectiva, a língua pode ser compreendida como um sistema social de signos, enquanto a linguagem corresponde ao ato concreto e histórico de sua realização, no qual os sujeitos se posicionam, constroem sentidos e manifestam valores, identidades e pertencimentos culturais. A linguagem torna-se, assim, um espaço de encontro e de negociação de sentidos, no qual a diversidade pode falar e ser ouvida, o que a torna central para a construção de práticas educativas inclusivas. O princípio do dialogismo (Bakhtin/Volóchinov, 2006 [1929]), eixo estruturante da teoria bakhtiniana, reforça essa compreensão ao afirmar que todo enunciado se constitui como resposta no interior de uma cadeia de vozes. É por meio da linguagem, em suas múltiplas formas de manifestação, que os sujeitos se constroem e se reconhecem, participando ativamente dos processos de ensino e aprendizagem a partir de suas singularidades.

A educação inclusiva, acreditamos, quando concebida a partir dos princípios de reconhecimento, respeito e valorização das singularidades, estabelece um diálogo fecundo com a perspectiva bakhtiniana de linguagem. No entanto, esse diálogo nem sempre se materializa nas práticas educativas, que frequentemente reduzem a inclusão a procedimentos normativos ou adaptações técnicas, esvaziando sua dimensão discursiva e relacional. Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem constitui-se como prática social por meio da qual os sujeitos se expressam, posicionam-se e disputam sentidos no mundo. Desse modo, a inclusão não pode ser compreendida apenas como presença física ou adequação metodológica, mas como participação efetiva nos processos de significação que estruturam as relações pedagógicas.

Nessa compreensão, a alteridade assume papel central, uma vez que o sentido não é produzido de forma individual ou neutra, mas emerge na relação com o outro, em interações marcadas por assimetrias, tensões e possibilidades de resposta (Moraes, 2017). Quando essas interações são cerceadas, controladas ou silenciadas, a linguagem opera como mecanismo de exclusão simbólica, mesmo em contextos que se autodenominam inclusivos.

Nesse sentido, Sofiato e Angelucci (2017) compreendem a inclusão como um valor social transversal, que exige o reconhecimento de todos os sujeitos como parte legítima da vida social, respeitados em sua individualidade, cultura e modos de existir. Tal concepção desloca a inclusão do plano retórico para o campo das relações concretas, evidenciando que não há inclusão sem escuta, participação e circulação de vozes.

Sob essa ótica, o processo de ensino-aprendizagem configura-se como um espaço de disputas e negociações de sentidos, construído no diálogo — ou, em sua ausência, no monologismo — entre estudantes, professores, famílias e a comunidade escolar. É nesse encontro, atravessado por relações de poder, que os sujeitos se constituem e se ressignificam. Como afirma Mantoan (2003) – ao enfatizar que o convívio com as diferenças e a experiência relacional e participativa são eixos da ação educativa – a efetivação da inclusão depende menos de dispositivos formais e mais das práticas discursivas que reconhecem ou silenciam as vozes que compõem o espaço escolar.

À luz dessas considerações, a afirmação de Bakhtin (1997, p. 293) de que “a vida é dialógica por natureza; viver significa participar do diálogo” adquire um sentido profundamente político no campo educacional. Se viver implica participar do diálogo, então toda forma de organização pedagógica que restringe a circulação de vozes, controla a palavra ou hierarquiza modos legítimos de dizer, produz, ainda que de modo implícito, processos de exclusão simbólica. O diálogo, nesse sentido, deixa de ser um recurso metodológico e passa a configurar-se como condição ontológica e ética da formação humana.

Inspirados nessa perspectiva, autores brasileiros como Geraldi (2010) e Rojo (2009) ampliam a reflexão bakhtiniana ao compreender a linguagem como prática social, por meio da qual os sujeitos se inscrevem discursivamente no mundo e têm suas vozes reconhecidas — ou silenciadas. Para esses autores, o diálogo constitui condição fundamental para a formação de sujeitos críticos e para a efetivação de uma educação inclusiva e democrática, na qual o diverso não é tolerado como exceção, mas reconhecido como elemento constitutivo da linguagem e da própria experiência humana. Tal compreensão tensiona abordagens de inclusão que se limitam a ajustes normativos ou metodológicos, ao deslocar o foco para as práticas discursivas que estruturam as relações pedagógicas.

Nessa direção, a perspectiva bakhtiniana permite compreender que o diálogo não se restringe à troca verbal entre interlocutores, mas constitui o princípio que sustenta tanto a linguagem quanto os processos de constituição dos sujeitos (Bakhtin, 1997). Em contextos educativos, isso implica reconhecer que o ensino-aprendizagem é um processo essencialmente dialógico, no qual o conhecimento se constrói na interação entre diferentes vozes, saberes e experiências, atravessadas por relações de poder e disputas de sentido. Assim, o dialogismo afirma-se como fundamento ético e político da educação inclusiva, ao evidenciar que não há inclusão sem escuta, reconhecimento e participação discursiva.

Conforme destaca Geraldi (2010), ensinar não é transmitir conteúdos, mas criar condições para que o sujeito participe ativamente da construção dos sentidos e se posicione discursivamente no mundo. De modo complementar, Rojo (2009) argumenta que os letramentos múltiplos emergem precisamente do encontro — nem sempre harmonioso — entre vozes, culturas e modos de significar, ampliando as possibilidades de participação social nas práticas escolares. Promover o diálogo em sala de aula, portanto, significa abrir espaço para a pluralidade de discursos e identidades, permitindo que a linguagem atue não apenas como meio de comunicação, mas como instrumento de inclusão e de transformação das relações pedagógicas. É nessa perspectiva que Brayner e Moraes (2025, p. 6) afirmam que “a educação inclusiva não é apenas uma necessidade, mas uma oportunidade de transformar realidades, ampliar horizontes e garantir que todos tenham a chance de alcançar seu pleno potencial”, desde que sustentada por práticas discursivas efetivamente dialógicas.

Sob essa ótica, a escola pode ser compreendida como um espaço de convivência dialógica, no qual o outro não é tolerado de forma residual nem silenciado por práticas pedagógicas monológicas, mas reconhecido como parte constitutiva do processo educativo. Tal compreensão reforça o vínculo entre a teoria bakhtiniana e o campo da Educação, evidenciando que o dialogismo não se restringe a uma categoria analítica, mas se afirma como princípio prático e político, capaz de sustentar uma pedagogia da escuta, do reconhecimento e da inclusão.

Em síntese, a concepção bakhtiniana de linguagem, como prática social e dialógica, permite compreender o processo educativo como um espaço de construção coletiva de sentidos e de reconhecimento da alteridade. O enunciado, entendido como fenômeno vivo e historicamente situado, adquire sentido apenas na interação, quando diferentes vozes se encontram, tensionam-se e se respondem mutuamente. Nesse horizonte, o diálogo não se configura como um recurso pedagógico entre outros, mas como a própria condição de produção do conhecimento e de formação humana.

Ao incorporar esse princípio às práticas escolares, o educador assume uma postura ética e política comprometida com a valorização da diversidade linguística, cultural e identitária dos sujeitos que compõem o espaço educativo. O diálogo, assim, deixa de ser uma estratégia pontual e passa a constituir uma via de inclusão, ao possibilitar que todos os participantes do processo educativo possam expressar-se, escutar e ser escutados. É a partir dessa base teórica que esta investigação se orienta para analisar como as práticas discursivas mobilizam a linguagem como instrumento de inclusão, sustentando a escolha por uma abordagem interpretativa e qualitativa, centrada nas vozes, nas interações e nas tensões que constituem o campo educacional.

Ancorada nos pressupostos bakhtinianos que concebem a linguagem como prática social e dialógica, esta pesquisa adota a revisão narrativa como abordagem metodológica, por compreender que o conhecimento se produz na interação entre diferentes vozes teóricas, experiências e contextos. Cumpre reforçar, como anteriormente mencionado, que definição do corpus não se orienta por protocolos sistemáticos e padronizados de busca, típicos das revisões sistemáticas; em vez disso, baseia-se na escolha de estudos a partir de sua pertinência ao tema, consistência teórica e capacidade de dialogar com o problema proposto, conduzido por um processo de seleção fundamentado na avaliação crítica e argumentativa do pesquisador.

De natureza qualitativa e interpretativa, a revisão narrativa possibilita o diálogo entre múltiplas produções acadêmicas sem submeter-se à rigidez dos protocolos sistemáticos, valorizando a reflexão crítica e a interpretação contextualizada dos estudos analisados. Nessa perspectiva, o processo de revisão é compreendido como um ato dialógico, no qual cada texto examinado constitui uma voz que responde a discursos anteriores e contribui para a construção de uma compreensão ampliada sobre a linguagem como instrumento de inclusão em contextos multiculturais.

O percurso metodológico desenvolveu-se de forma flexível e interpretativa, orientado pela identificação de produções científicas que abordam a linguagem, o dialogismo e as práticas educativas inclusivas. Inicialmente, realizou-se um mapeamento exploratório em bases de dados e repositórios acadêmicos, com o objetivo de identificar autores e estudos relevantes ao tema. Em seguida, os textos foram selecionados a partir de critérios de pertinência teórica e coerência com a perspectiva dialógica, priorizando pesquisas que compreendem a linguagem como prática social mediadora dos processos de inclusão. A etapa de leitura analítica foi conduzida de modo crítico e responsivo, buscando não apenas descrever os estudos, mas estabelecer relações, tensões e convergências entre as diferentes vozes teóricas. Inspirada no princípio bakhtiniano da responsividade, essa análise concebe o pesquisador como sujeito ativo no processo interpretativo, que constrói sentidos a partir do encontro com os discursos dos autores. Por fim, a síntese narrativa resultante não se restringe à organização de dados, mas configura-se como uma construção

reflexiva e argumentativa, na qual emergem compreensões sobre o papel da linguagem na promoção de práticas educativas mais inclusivas, democráticas e sensíveis à diversidade cultural.

Mapeamento dos principais conceitos bakhtinianos nas pesquisas em educação inclusiva

Com o objetivo de compreender como os conceitos bakhtinianos têm sido mobilizados em pesquisas sobre educação e inclusão, apresenta-se, a seguir, um mapeamento de estudos que evidenciam diferentes modos de apropriação do dialogismo, da alteridade e da linguagem como prática social.

Este estudo adota como abordagem metodológica a revisão narrativa da literatura, ancorada em uma perspectiva qualitativa, interpretativa e dialógica, em consonância com os pressupostos teóricos da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. A escolha pela revisão narrativa justifica-se por sua flexibilidade epistemológica e por permitir a articulação crítica entre diferentes produções acadêmicas, favorecendo a construção de sentidos a partir do diálogo entre vozes teóricas diversas.

Diferentemente das revisões sistemáticas, que seguem protocolos rígidos e critérios excludentes, a revisão narrativa possibilita uma leitura compreensiva, reflexiva e contextualizada da literatura, valorizando a interpretação e a problematização dos textos analisados (Rojó, 2009; Geraldi, 2010). Nessa perspectiva, o processo de revisão não se limita à descrição de resultados, mas configura-se como um espaço de interlocução entre autores, conceitos e experiências, o que se alinha diretamente ao princípio bakhtiniano do dialogismo.

A partir de Bakhtin/Volóchinov (2006 [1929]), compreende-se que todo texto é um enunciado situado, atravessado por valores, ideologias e posições sociais, e que todo ato de leitura constitui uma resposta ativa e responsiva a outros discursos. Assim, concebemos, neste estudo, a revisão como um ato dialógico, no qual cada obra analisada representa uma voz que responde a discursos anteriores e antecipa novas respostas no campo da educação e da inclusão. Conforme Bakhtin (1997), o sentido não está dado previamente, mas se constrói no encontro entre consciências, o que reforça a dimensão interpretativa e relacional desta metodologia.

O mapeamento nas bases *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Google Scholar e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) priorizou estudos que abordassem a linguagem, o dialogismo e a educação inclusiva a partir de referenciais bakhtinianos ou afins. A seleção dos textos considerou critérios de pertinência temática, coerência teórica e relevância para o debate educacional, incluindo artigos, dissertações e teses que discutem práticas pedagógicas, políticas inclusivas e processos formativos sob uma ótica dialógica.

Após a seleção inicial, realizou-se uma leitura analítica e interpretativa dos materiais, buscando identificar convergências, tensões e deslocamentos teóricos entre as diferentes produções. Essa etapa foi orientada pelo princípio da responsividade, entendido como a postura ativa do pesquisador diante dos textos, que não apenas recebe informações, mas dialoga criticamente com elas (Bakhtin, 1997). Nesse sentido, o pesquisador é concebido como sujeito histórico que constrói sentidos a partir do confronto e da interação com outras vozes discursivas.

A revisão narrativa adotada neste estudo caracteriza-se como uma abordagem de natureza teórica, descritiva e interpretativa, que não se submete à obrigatoriedade de protocolos rígidos e padronizados de busca e seleção de estudos, como ocorre nas revisões sistemáticas. Conforme destacam Rother (2007) e Green, Johnson e Adams (2006), esse tipo de revisão organiza-se a partir de um percurso flexível, que envolve a delimitação do tema, a identificação e seleção de produções relevantes, a leitura crítica e interpretativa dos textos e a construção de uma síntese argumentativa orientada pelo problema de pesquisa. Nesse processo, a escolha das fontes não se dá por exaustividade, mas por critérios de pertinência temática,

consistência teórica e potencial de interlocução, sendo conduzida por uma curadoria fundamentada na análise crítica do pesquisador.

A síntese dos estudos analisados não se configura como mera organização cronológica ou temática da literatura, mas como uma construção narrativa e argumentativa, na qual emergem compreensões sobre o papel da linguagem como ferramenta de inclusão em contextos educacionais. Tal procedimento metodológico reconhece que o conhecimento é produzido na relação entre discursos e que a própria escrita acadêmica se constitui como um espaço de diálogo, conforme defendem Geraldi (2010) e Rojo (2009), ao enfatizarem a linguagem como prática social e formativa.

Dessa forma, a revisão narrativa, em perspectiva dialógica, mostra-se coerente com o objetivo deste artigo, ao possibilitar uma análise sensível às múltiplas vozes que compõem o debate sobre linguagem e inclusão. Ancorada nos pressupostos bakhtinianos, essa metodologia reafirma a compreensão de que pesquisar é dialogar, interpretar e responder responsivamente aos discursos que circulam no campo educacional, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e humanizadoras.

Com o objetivo de sistematizar as produções analisadas e evidenciar os principais conceitos mobilizados, apresenta-se, a seguir, um quadro-síntese dos estudos selecionados.

Quadro 1 – Produções identificadas

Título do Artigo	Autores	Ano	Objetivo	Interpretação/Análise	Gênero
O Processo de implantação de políticas de educação inclusiva no Colégio Militar de Curitiba: O olhar dos estudantes.	Cheila Dionisio de Mello	2019	Conhecer, compreender e analisar as concepções que norteiam a educação especial pela perspectiva da educação inclusiva no CMC, com foco na escuta de relatos dos sujeitos envolvidos: os próprios estudantes do Colégio Militar de Curitiba, sendo esta instituição tomada como referência empírica, capaz de nos permitir conhecer importantes dados qualitativos acerca dos processos de mudança em curso.	A literatura mostra que, embora as políticas defendam a inclusão, a escola ainda opera de forma monológica, silenciando vozes e limitando a participação dos alunos da educação especial. A perspectiva bakhtiniana evidencia que a inclusão depende de práticas dialógicas, nas quais a linguagem funciona como espaço de interação, reconhecimento e construção de sentidos. Assim, o dialogismo se torna fundamental para compreender e transformar práticas pedagógicas rumo a uma inclusão efetiva.	Dissertação
Psicologia e políticas inclusivas na Educação: contribuições de uma leitura Bakhtiniana	Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan; Maiana Jugend Zugman	2015	Refletir sobre a dimensão intersubjetiva das práticas escolares configuradas pelas políticas de inclusão e as contradições presentes no enfrentamento destas políticas, a partir dos pressupostos bakhtinianos, entendendo-	O estudo analisa uma intervenção psicológica em uma escola pública de Curitiba e mostra que, apesar do discurso da inclusão, prevalecem práticas monológicas que silenciam vozes e fragilizam a alteridade. À luz de Bakhtin, a intervenção buscou criar espaços de escuta e circulação de vozes, evidenciando a dimensão ética e	Artigo



			se a escola enquanto instituição imersa na totalidade social e histórica, produzida simbolicamente pelo princípio do dialogismo.	política necessária para enfrentar as contradições entre políticas inclusivas e práticas reais.	
História, Educação e Trabalho: uma análise bakhtiniana sobre a constituição do ser professor surdo.	Natália Arantes Godoy	2015	Conhecer a trajetória escolar, profissional e de participação social deste sujeito que atua como educador e buscar, a partir disso e do que outros professores narram sobre o ser professor, analisar, indagar e refletir sobre os reflexos e refrações dos elementos de sua vida/história na constituição deste papel.	A dissertação investiga, sob a perspectiva bakhtiniana, como professores surdos constituem sua identidade profissional nas relações entre história, educação e trabalho. O estudo mostra que a docência desses sujeitos se forma na interação com múltiplas vozes sociais, revelando tensões, desafios e processos de afirmação identitária. A linguagem e o dialogismo aparecem como eixos centrais para compreender a experiência docente surda.	Dissertação
Concepção dialógica de linguagem: um olhar sobre o ensino de língua estrangeira para surdos.	Antonio Henrique Coutelo de Moraes	2017	Tecer reflexões no sentido de compreender o ensino de língua estrangeira, inglês, para surdos brasileiros por um viés bakhtiniano.	O estudo discute o ensino de língua estrangeira para surdos a partir da Teoria Dialógica da Linguagem, destacando a importância do diálogo, dos gêneros discursivos e da língua em uso. Com base em Bakhtin e Voloshinov. A pesquisa aponta a falta de estudos na área e propõe uma perspectiva bakhtiniana para orientar práticas inclusivas no ensino de LE.	Artigo
Por uma pedagogia dialogicizada Bakhtiniana: Reflexões sobre as práticas educacionais das professoras do Lar dos Meninos de São Luiz	Vilson Rodrigo Diesel Rucinski	2024	Compreender o conceito de uma pedagogia dialogicizada a partir da perspectiva dialógica bakhtiniana e dos discursos produzidos pelas professoras do Lar dos Meninos de São Luiz.	O estudo investiga o conceito de <i>pedagogia dialogicizada</i> a partir da perspectiva bakhtiniana, por meio de uma pesquisa-ação com professoras do Lar dos Meninos de São Luiz. Com base na Análise Dialógica do Discurso, a pesquisa identifica três eixos centrais: formação continuada, articulação entre educação formal e não formal, e a sala de aula como espaço de escuta. Os resultados indicam que práticas pedagógicas dialógicas favorecem a formação de sujeitos críticos e contribuem para ambientes educativos mais justos e inclusivos.	Tese



Educação Inclusiva. A contribuição da teoria bakhtiniana e vygotskiana no processo de aprendizagem do aluno com deficiência.	Sebastiana Almeida Souza; Simone de Jesus Padilha	2013	Analisar a atual realidade do processo de inclusão, na perspectiva de como se dá o aprendizado do aluno com deficiência, tendo como aporte teórico as contribuições dos estudiosos Bakhtin e Vygotsky.	O estudo discute a inclusão escolar com foco na aprendizagem do aluno com deficiência, mobilizando Bakhtin e Vygotsky para enfatizar a compreensão ativa e responsiva como fundamento do aprender. Destaca que a inclusão, em muitas vezes, torna-se discurso vazio e defende metodologias que promovam participação real, especialmente para alunos surdos. A pesquisa aponta a necessidade de práticas pedagógicas que concretizem o direito à aprendizagem e à cidadania.	Artigo
Educação inclusiva e a teoria do discurso Bakhtin	Joice Nara Rosa Silva; Rogéria Fatima Madaloz; Carla Rosane da Silva Tavares Alves; Sirlei de Lourdes Lauxen	2024	Investigar o papel do diálogo na promoção da emancipação na educação inclusiva, com base nas contribuições teóricas de Theodor W. Adorno, Mikhail Bakhtin e Norman Fairclough.	O estudo discute como o diálogo, à luz de Adorno, Bakhtin e Fairclough, promove emancipação na educação inclusiva. Argumenta que a linguagem é ferramenta central para reconhecer identidades e fortalecer práticas pedagógicas transformadoras. Conclui que o diálogo possibilita participação, compreensão mútua e construção coletiva do conhecimento, favorecendo inclusão real.	Artigo
Contribuições de Bakhtin para a educação dialógica	Levi Santos Santana; Marcella Suarez Di Santo; Cátia Cilene Diogo Goulart; Odimar Lorensset; Flávio Penteado de Souza; Paulo Henrique Filho; Nathalia Andrade do Prado Cardoso;	2023	Propor uma base para a criação de uma pedagogia dialógica, sob perspectiva bakhtiniana da linguagem, em que se apresentem cronotopos favoráveis (Bakhtin, 1981, 1986, 2011, 2013, 2020; Di Santo <i>et al.</i> , 2022) à produção de aulas dialógicas, críticas e inovadoras (Di Santo <i>et al.</i> , 2023; Duque <i>et al.</i> , 2022; Di Santo e Silva, 2022).	O estudo discute como a perspectiva dialógica de Bakhtin pode renovar práticas educativas ainda marcadas pelo autoritarismo e pela transmissão unilateral. Defende a centralidade do diálogo, da heteroglossia e da expressão estudantil como condições para uma aprendizagem ativa e humanizadora. Aponta que métodos tradicionais limitam a participação e que práticas dialógicas promovem protagonismo discente e inclusão.	Artigo

Omar Cardoso Rosa Filho				
-------------------------------	--	--	--	--

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

A leitura analítica dos estudos apresentados no Quadro 1 permite identificar, de forma recorrente, não apenas a centralidade do dialogismo nas propostas inclusivas, mas também a presença de tensões discursivas, como práticas de silenciamento, tendências à medicalização da diferença e formas de regulação da participação dos sujeitos, elementos que fundamentam a discussão desenvolvida a seguir.

Mais além, a análise aprofundada das produções reunidas revela que, embora a educação inclusiva seja frequentemente apresentada como um avanço civilizatório e democrático, suas materializações no cotidiano escolar permanecem atravessadas por lógicas normalizadoras, por relações assimétricas de poder e por práticas discursivas que reiteram formas sutis — e por vezes explícitas — de exclusão. A partir da perspectiva bakhtiniana, torna-se possível evidenciar que tais exclusões não operam apenas no plano institucional, mas se produzem e se sustentam no modo como a linguagem circula, hierarquiza vozes e regula quem pode falar, como pode falar e com que efeitos de sentido.

Mais do que resultados isolados, os estudos apresentados no Quadro 1 estabelecem entre si um campo de interlocução, no qual emergem convergências, tensões e deslocamentos teóricos acerca do papel da linguagem nas práticas educativas inclusivas.

Um primeiro movimento crítico diz respeito à contradição estrutural entre o discurso inclusivo e o funcionamento monológico da escola. Estudos como os de Mello (2019) e Pan e Zugman (2015) evidenciam que, mesmo sob o rótulo da inclusão, a escola continua operando segundo um modelo discursivo centrado na autoridade docente, na homogeneização curricular e na avaliação padronizada. Sob esse regime, o estudante dito “incluso” é frequentemente convidado a adaptar-se a uma ordem discursiva prévia, sendo tolerado enquanto presença, mas silenciado enquanto voz. À luz de Bakhtin, trata-se de uma inclusão que mantém o monologismo como princípio organizador, produzindo o que se pode compreender como uma inclusão sem diálogo, na qual o outro é incorporado apenas na medida em que não desestabiliza a norma.

Um segundo eixo crítico refere-se à produção discursiva da deficiência e da diferença como falta, especialmente nos estudos que abordam sujeitos da educação especial. Pesquisas como as de Godoy (2015) e Moraes (2017), conforme sintetizado no Quadro 1, evidenciam que a constituição dos sujeitos da educação especial ocorre frequentemente em meio a discursos pedagógicos e institucionais que os posicionam como objetos de intervenção, o que pode ser interpretado, à luz de uma leitura crítica, como a presença de tendências medicalizantes, compensatórias ou assistencialistas. A teoria bakhtiniana permite revelar que tais discursos não são neutros: eles produzem identidades subalternizadas, restringem a circulação da palavra e limitam as possibilidades de participação efetiva desses sujeitos nos processos educativos. Nesse cenário, a luta pela inclusão é, antes de tudo, uma luta pelo direito à palavra.

Um terceiro movimento analítico evidencia que o diálogo, quando reduzido a uma técnica pedagógica ou a uma estratégia de “boas práticas”, perde sua potência crítica. Trabalhos como os de Rucinski (2024) e Santana *et al.* (2023) alertam que práticas educativas que se autodenominam dialógicas podem, paradoxalmente, reproduzir relações assimétricas de poder quando não colocam em questão quem define os temas, os sentidos legítimos e os modos aceitáveis de dizer. A partir de Bakhtin (1997), o diálogo só se efetiva quando há reconhecimento da alteridade como diferença irreduzível, e não como diversidade administrável. Caso contrário, corre-se o risco de instaurar uma pseudoescuta, que acolhe o outro apenas para reinscrevê-lo nos limites do discurso dominante.

De modo particularmente crítico, estudos como o de Souza e Padilha (2013) evidenciam que a inclusão escolar, quando dissociada de uma transformação efetiva das práticas discursivas, opera como um mecanismo de legitimação simbólica do sistema educacional. Nesse contexto, a linguagem funciona como dispositivo de controle, mascarando desigualdades sob o discurso da participação e da diversidade. A escola afirma incluir, mas mantém intactos os regimes de verdade que definem o que conta como conhecimento, competência e aprendizagem legítimos.

Em síntese, a leitura radical das produções analisadas permite afirmar que a contribuição de Bakhtin para a educação inclusiva não reside apenas na defesa do diálogo, mas na possibilidade de desnaturalizar o funcionamento discursivo da escola. O dialogismo expõe as fissuras entre o que se diz e o que se faz, entre a retórica inclusiva e as práticas efetivamente excludentes. Nesse sentido, pensar a inclusão a partir de Bakhtin implica deslocá-la do campo da gestão da diversidade para o campo da disputa discursiva, onde se decide quem tem voz, quem é ouvido e quem permanece à margem.

Assim, mais do que propor ajustes metodológicos, a perspectiva bakhtiniana convoca uma revisão ética e política das práticas educativas, exigindo que a escola se reconheça como espaço de conflito, tensão e negociação de sentidos. A inclusão, nessa chave, deixa de ser um ideal abstrato e passa a ser compreendida como um processo inacabado, instável e profundamente atravessado pela linguagem, pelas relações de poder e pelas condições concretas de enunciação dos sujeitos que habitam o espaço escolar. Nessa perspectiva, a inclusão pode ser compreendida, à luz do pensamento bakhtiniano, como um processo de inconclusibilidade, uma vez que, assim como o sujeito, nunca se encontra acabada, mas se constitui continuamente nas relações dialógicas, abertas e tensionadas, que produzem sentidos no espaço educativo.

Considerações finais

Este estudo sustenta que compreender a linguagem, a partir da perspectiva bakhtiniana, não é um exercício meramente teórico, mas uma escolha epistemológica e política. Reconhecer a linguagem como prática social, viva e dialógica implica assumir que os processos educativos são atravessados por disputas de sentido, por relações de poder e por regimes de legitimação que determinam quais vozes podem circular, quais são silenciadas e quais são autorizadas a produzir conhecimento. Nesse quadro, a educação inclusiva não pode ser tratada como um conjunto de procedimentos técnicos ou como uma agenda administrativa, mas como um campo de enfrentamento discursivo no qual se decide quem conta como sujeito de educação.

A revisão narrativa evidencia que, apesar da ampliação do discurso inclusivo nas últimas décadas, a escola pode operar muitas vezes sob lógicas monológicas, normalizadoras e excludentes. A retórica da inclusão convive com práticas pedagógicas que mantêm intactas as hierarquias linguísticas, culturais e cognitivas, produzindo formas sofisticadas de exclusão simbólica. Sob esse regime, sujeitos historicamente marginalizados — especialmente aqueles vinculados à educação especial — são frequentemente incluídos apenas enquanto presença física, mas excluídos enquanto vozes legítimas nos processos de construção de sentidos. A linguagem, nesse contexto, funciona como instrumento de controle e não de emancipação.

À luz de Bakhtin, o dialogismo emerge como um princípio radicalmente político, pois desestabiliza o monologismo institucional e denuncia a pretensão de neutralidade dos discursos pedagógicos. Promover o diálogo significa confrontar os dispositivos que regulam a palavra na escola, questionar os currículos que silenciam saberes subalternizados e tensionar práticas avaliativas que legitimam apenas determinados modos de dizer, aprender e existir. A inclusão, nessa perspectiva, não se realiza pela adaptação do sujeito à norma, mas pela transformação das próprias normas discursivas que organizam o espaço escolar.

Defende-se, portanto, que uma educação que se reivindica inclusiva, mas que não enfrenta criticamente seus próprios regimes de linguagem, corre o risco de reforçar exatamente as desigualdades

que afirma combater. O diálogo, quando esvaziado de sua dimensão ética e política, converte-se em retórica pedagógica; a diversidade, quando administrada sem escuta efetiva, transforma-se em categoria funcional; e a inclusão, quando dissociada da participação discursiva, reduz-se a um gesto simbólico sem efeitos reais sobre a vida dos sujeitos.

Como horizonte para pesquisas futuras, impõe-se a necessidade de investigações que examinem de forma crítica como os discursos inclusivos são apropriados, negociados e, por vezes, neutralizados no cotidiano escolar. Estudos empíricos que analisem interações em sala de aula, documentos curriculares, políticas públicas e práticas avaliativas podem revelar os mecanismos discursivos por meio dos quais o monologismo se reinscreve sob a aparência do diálogo. Além disso, a articulação da teoria bakhtiniana com perspectivas críticas contemporâneas — como os estudos da deficiência, os estudos decoloniais e os letramentos críticos — mostra-se fundamental para aprofundar a compreensão da inclusão como processo histórico, situado e conflitivo.

Ao recolocar a linguagem no centro do debate educacional, este estudo afirma que não há inclusão possível sem conflito, sem escuta e sem redistribuição do direito à palavra. Assumir o dialogismo como princípio da educação implica reconhecer que a escola não é um espaço neutro, mas um território de disputas, no qual a democracia se constrói — ou se nega — a cada interação discursiva.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- BRAYNER, Izabelly Correia dos Santos; MORAES, Antonio Henrique Coutelo de. (Org.). **Práticas em Educação, Linguagem e Inclusão**. 1. ed. Jundiaí - SP: Paco Editorial, 2025.
- CÁRDENAS, Páez Alfonso; ARDILA, Rojas Luis-Felipe. 2009. Lenguaje, dialogismo y educación. **Revista Folios**, n. 29, p. 37-50, jan.-jun. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941359004.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- GODOY, Natália Arantes. **História, educação e trabalho: uma análise bakhtiniana sobre a constituição do ser professor surdo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.
- GREEN, Bart N.; JOHNSON, Claire D.; ADAMS, Alan. Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. **Journal of Chiropractic Medicine**, v. 5, n. 3, p. 101–117, 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MELLO, Cheila Dionísio de. **O processo de implantação das políticas de educação inclusiva no Colégio Militar de Curitiba: o olhar dos estudantes**. 2019. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

MELLO, Cheila Dionisio de. **O Processo de implantação de políticas de educação inclusiva no Colégio Militar de Curitiba: o olhar dos estudantes.** 2019. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

MORAES, Antonio Henrique Coutelo de. Concepção dialógica de linguagem: um olhar sobre o ensino de língua estrangeira para surdos. **Revista Diálogos (REVDIA)**, v. 5, p. 9-21, 2017.

OGASSAVARA, Dante; FERREIRA, Thais da Silva; TERTULIANO, Ivan Wallan; BARTHOLOMEU, Daniel; COSTA, Jeniffer Ferreira; MONTIEL, José Maria. Trilhas metodológicas para a revisão narrativa: orientações pragmáticas para sua elaboração. **Ensino & Pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 308-318, ago./dez., 2025.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza; ZUGMAN, Maiana Jugend. Psicologia e políticas inclusivas na Educação: contribuições de uma leitura Bakhtiniana. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 135-154, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812015000100009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 3 dez. 2025.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

RUCINSKI, Vilson Rodrigo Diesel. **Por uma Pedagogia Dialogicizada Bakhtiniana: reflexões sobre as práticas educacionais das professoras do Lar dos Meninos de São Luiz.** 2024. 197f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, 2024.

SANTANA, Levi Santos; DI SANTO, Marcella Suarez; GOULART, Cátia Cilene Diogo; LORENSET, Odimar; DE SOUZA, Flávio Penteado; HENRIQUE FILHO, Paulo; CARDOSO, Nathalia Andrade do Prado; ROSA FILHO, Omar Cardoso. Contribuições de Bakhtin para a educação dialógica. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 1, p. 53-69, 2023.

SILVA, Joice Nara R.; MADALUZ, Rogéria Fátima; ALVES, Carla Rosane da S. T.; LAUXEN, Sirlei de Lourdes. Educação inclusiva e a teoria do discurso de Bakhtin. **Revista DELOS**, v. 17, n. 62, p. e3242, 2024. DOI: 10.55905/rdelosv17.n62-129. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/3242>. Acesso em: 3 fev. 2026.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; ANGELUCCI, Carla Biancha. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 281-295, 2017. doi:10.1590/S1517-97022017430100201.

SOUZA, Sebastiana; PADILHA, Simone. Educação Inclusiva: a contribuição da teoria bakhtiniana e vygotskyana no processo de aprendizagem do aluno com deficiência. **Revista Diálogos**, v. 1, n. 1, p. 79-92, 2013. Disponível em: <https://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2704>. Acesso em: 3 dez. 2025.